أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن

إعداد
هناده عمر محمد ابزاخ

إشراف
الأستاذ الدكتور جميل الصمادي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

آب، ٢٠١٠

الجامعة الأردنيـة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها
وتعليماتها لطلبة الماجستير والدكتوراة

أنا الطالب: هناء عمر محمد ابزاخ الرقم الجامعي: ٩٠٦٠١٩٩

التخصص: التربية الخاصة الكلية: الدراسات العليا

عنوان الرسالة / الاطروحة
أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن

أعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير والدكتوراة عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي / اطروحتي ، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي /اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ١٠ / ٨ / ٢٠١٠

نموذج تفويض

انا هناده عمر ابزاخ ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو الأشخاص عند طلبها .

التوقيع : هناده ع

التاريخ : ١٠/٨/٢٠١٠

University of Jordan

Authorization Form

I, Hanada Omar Abzakh ,hereby authorize the University Of Jordan to supply copies of my thesis to libraries or individuals upon request .

Signature: Hanad Omar

Date: 2010 -8 - 10

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الأردن) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٠/٨/٥ .

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور جميل محمود الصمادي، مشرفاً أستاذ– تربية خاصة	----------------
الدكتور فاروق فارع الروسان، عضواً أستاذ – تربية خاصة	----------------
الدكتور ابراهيم عبدالله زريقات،عضواً أستاذ مشارك – تربية خاصة	----------------
الدكتور احمد احمد عواد، عضواً (جامعة عمان العربية) أستاذ – تربية خاصة	----------------

الإهـــــــــــداء

إلى النور الذي ملأ قلبي وعقلي فأنار دربي

إلى نبع الحنان والأمان

إليك يا أمـــي

إلى أعظم الناس في الوجود إلى الذي أعطى وأوفى وصبر فعلمني كل ذلك

إلى من تعجز امامه كلمات المدح والاطراء

اليك ياأبـــي

إلى من وقف الى جانبي إلى من أهداني روعة الانتصار

إليك يا شريك الدرب

زوجـــي الحبيب

الى قرة عيني اولادي الاحباء

تيمـــور ... ســـــاره .... ديمـــــا

الى شقائق عمري اخوتي الاعزاء

محمـــد ..... ديانــــا

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقني واعانني والهمني الصبر على انجاز هذه الاطروحة ، فلا يسعني في هذا المقام ، الا ان اتقدم بجزيل الشكر والعرفان الى استاذي الفاضل جميل محمود الصمادي ؛ على ما قدمه لي من عون ومساعدة واشراف على اطروحتي ، والذي لم يبخل علي بوقته ومعرفته وخبرته واسداء النصائح القيمة لاتمام هذه الرسالة .

كما اتقدم بالشكر والعرفان الى اساتذتي الافاضل أعضاء لجنة المناقشة وهم : الاستاذ الدكتور فاروق الروسان ،والدكتور احمد عواد ، والدكتور ابراهيم زريقات ، على تفضلهم بقراءة ومناقشة الرسالة .

وكما اخص بالشكر زملائي في جامعة البلقاء التطبيقية وهم : الدكتور مظهر عطيات ، والدكتور عماد الزعبي ،و الدكتور عبد الله الطروانه ،و الدكتورة سمر المومني ، والدكتورة نغم ابو البصل ،و الدكتور محمود خوالده ،و الدكتور محمود ابو جادو ،و الدكتور عبيد السبايلة ، والدكتور احمد مكاحلة ، والدكتورة هيفاء البقاعي ، والدكتورة هيام قطناني ، وجميع زملائي الافاضل الذين قاموا بتقديم المشورة والنصائح العلمية الثمينة .

وازجي خالص شكري وتقديري الى المهندس رعد صوالحة والاستاذة رنا الحاج عيسى وجميع اعضاء الهيئة التدريسية في مدارس النظم الحديثة فلهم مني كل الاحترام والتقدير .

واخيراً ، أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من لك يذكر اسمه صراحة ممن كانوا جنود مجهولين فلهم عظيم الامتنان والشكر .

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

اثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الأردن.

إعداد

هناده عمر محمد ابزاخ

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل الصمادي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلُّم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الصفوف الأساسية الثلاثة: (الثالث؛ والرابع؛ والخامس) وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين: تجريبية ؛ وضابطة .

استخدم في الدراسة مقياس التكيف الاجتماعي، لقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، الذي أعدته الباحثة؛ وجرى التحقق من دلالات صدقه وثباته، كما رصدت علامات التحصيل الدراسي من خلال الامتحانات المدرسية في المواد الأساسية لأفراد الدراسة .

وتحقيقاً لأهداف الدراسة، تمّ تطبيق البرنامج التعليمي Second Step ؛ أي "الخطوة الثانية" على أفراد الدراسة بعد أن قامت الباحثة بترجمته وتحكيمه من جانب أساتذة متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، الذي تناول ثلاثة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: التعاطف Empathy؛ والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات Impulse Control and Problem

Solving؛ وإدارة الغضب Anger Management. كما تألف البرنامج من جلسات تدريبية عدة يختلف عددها باختلاف المستوى الصفي .

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين: التجريبية؛والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، تعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية في الصفوف الأساسية: الثالث ؛والرابع ؛والخامس ، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياًعلى متغير التحصيل .

وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري، والدراسات السابقة، وقدمت التوصيات المناسبة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعزى معظم القضايا والنزاعات التي تحدث بين أفراد المجتمع بعامة، وأفـراد الأسـرة بخاصة إلى زيادة التوتر والانفعالات بصورة يصعب السيطرة عليها؛ فـالمجتمع الآن يواجـه العديد من المتغيرات الاقتصادية والصحية والثقافية والسياسية التي تتطلب من الفرد ليس فقـط قدرات عقلية لحل المشكلات التي تواجهه، ولكن تحتاج الى مهارات انفعالية واجتماعيـة التـي يمكن من خلالها التأثير في الأفراد الآخـرين؛ مـن هنـا تظهـر أهميـة الـذكاء الانفعـالي (Emotional Intelligence) ودوره الإيجابي في السيطرة على هذه الانفعالات، فزيادة الذكاء الانفعالي بين أفراد المجتمع تساعد على ضبط الذات والانفعالات بينهم.

لقد مرّ الذكاء الانفعالي بتطور تاريخي منذ القرن التاسع عشر حتى وقتنـا الحاضـر، إذ أشار "شارلز داروين" Charles Darwin عـام 1872 إلـى أهميـة التعبيـر الانفعـالي (Emotional Expression) في البقاء والتكيف. ثم جاء ثورنـدايك "Thorndike" بمفهـوم الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) باعتباره القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، وذلك في كتاباته المبكرة العام 1925 عن الذكاء،وبخاصة تمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي، والذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد (يونس،2007)

كما أشار روبرت سترنبرج (Sternberg) في كتابه (مابعد الـذكاء) إلـى أن الـذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحيـاة. وأكـد هوارد جاردنر (Gardner) في كتابه عن الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence)، أن فهم الإنسان لنفسه وللإخرين، وقدرته على استخدام هذا الفهم، وتوظيفه يعد أحد أنواع الـذكاء. فلقد تناولت نظرية الذكاءات المتعددة نوعين من الذكاء: الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence والمعروف الآن بـ "الذكاء الاجتمـاعي"، والـذكاء داخـل الشـخص نفسـه Intrapersonal intelligence الذي يعني القدرة على فهم الشخص لذاته ومشاعره جيداً، أي القدرة على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين ونواياهم (خوالده، 2004).

أما البداية الأولى لاستخدام مصطلح مفهوم الذكاء الانفعالي، فكانــت العــام1990، إذ كتب كل من سالوفي، ومايرِ (Salovey&Mayer,1990) مقالة أشارا فيهــا إلــى أن الــذكاء الانفعالي هو قدرة الشخص على مراقبة مشاعره،وانفعالاته، وانفعالات الآخرين للتمييز بينهم.

اختلف علماء النفس في تعريف الذكاء الانفعالي، في كونه قدرات عقلية أم مهارات اجتماعيــة أم ســمات شخصــية. وكــان أمثــال هــؤلاء العلمــاء ســالوفي، ومــاير (Mayer&Salovey,1995) اللذان عرفاه بأنه: "عبارة عن التقييم والتعبير عن الانفعــالات، وهو يشتمل على القدرة على التوضيح والتعرف إلى المشاعر من خلال الكلمــات أو تعبيــرات الوجه والعلاقات مع الآخرين، والحكم على مشاعر الآخرين، كما أنه التنظيم التكيفي للانفعالات، وذلك عن طريق التنظيم والتقويم ثم تغيير الانفعالات".

أما جولمان (Goleman,1998) فقد عرفه بأنه: "قدرة الفــرد علــى إدراك مشــاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين، والقدرة على إدارة انفعالاتــه بطريقــة جيــدة، فالــذكاء الانفعالي ما هو إلا كفايات شخصية تتمثل في ضبط النفس، والتحكم بالنزعات والنزوات، وحفز الذات والمثابرة".

ويستند مفهوم الذكاء الانفعالي إلى النجاح في الحياة الاجتماعية أو المهنيــة مــن دون الاعتماد على قدرات الفرد العقلية فقط (الذكاء العقلي)، ولكن وفقاً لما يمتلكه الفرد من قــدرات انفعالية واجتماعية. كما أنه متعلم، فمن خلال البرامج التعليمية الاجتماعية والانفعالية التي تعمل على رفع مستوى الذكاء الانفعالي للأفراد، تصبح شخصية الفرد متزنة قــادرة تمتلــك قــدرات مكتسبة مثل: تحمل المسئولية؛ والقدرة على ضبط الذات في مواقف الصراع؛ والقــدرة علــى التواصل مع الآخرين. وجميع هذه الكفاءات الانفعالية هي قدرات مكتسبة يجب أن يأخذ الفــرد العديد من الخطوات لتطويرها وتنميتها بغرض الوصول إلى أرقى مستويات الأداء سواء المهني أو الاجتماعي.

وتتضح أهمية الذكاء الانفعالي في كونه يسهم في تحقيق التوافق والتواصل مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم فقد أشار جولمان (Goleman) إلى أن النجــاح فــي الحياة يتطلب 20% من الذكاء العام، و80% من الذكاء الانفعالي، إذ يستطيع الفرد الذي يمتلك

ذكاءً انفعالياً اتخاذ القرارات بدقة، والتعبير عن انفعالاته، ما يجعله قادراً على التفاعل مع الآخرين.

كما تتمثل أهمية الذكاء الانفعالي في مساعدة الأفراد على الابتكار، والحب، والمسؤولية، والاهتمام بالآخرين، بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية. كما توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والتوجه نحو الأهداف والرضا عن الحياة .
(Reiff,Henry;Hatzes,Nanette;Bamel,Michael;Gibbon & Thomas,2001)

لقد تعددت النظريات التي فسرت الذكاء الانفعالي، فكان العام 1988 أول فترة لظهور تلك النظرية، عندما قام بار-أون في رسالة للدكتوراه بصياغة مصطلح "معامل الانفعالية" Emotional Quotient(EQ) بوصفه نظيراً لمصطلح معامل الذكاء العقلي Intelligence Quotient(IQ)، إذ تشير النظرية الى وجود تداخل بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية. فقد عرف الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في الذكاء لدى الفرد، كما انه يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية. ثم ظهرت نظرية الذكاء الانفعالي "Emotional IntelligenceTheory" للباحثين ماير، وسالوفي (Mayer & Salovey) في العام 1990 في أول مقالة لهما في هذا المجال، التي أشارا فيها إلى الأهمية الملحة لوضع نظرية تركز على الفروق الفردية بين الأفراد في الوعي، والتشغيل والإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية. فقد عرّف الباحثان الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها، وتوليد الانفعالات لمساعدة التفكير، ولفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية (السمادوني،2007).

أما النظرية الثالثة للذكاء الانفعالي، وهي محور الدراسة الحالية، فكانت نظرية جولمان (Goleman) التي حاول من خلالها توجيه الاهتمامات النظرية والبحثية في مجال الذكاء الانفعالي. وجعل مهمته الاساسية تتمثل في بلورة نظرية خاصة بهذا النوع من الذكاء، وذلك باصدار كتابه الأول الذكاء الانفعالي Emotional intelligence عام (1995)، إذ أكد أنه لايمكن تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني دون اكتساب الفرد للمهارات الانفعالية والاجتماعية. فالذكاء الانفعالي عند جولمان (Goleman) يتضمن بعدان هما: بُعد الكفاية

الشخصـــية (PersonalCompetence)؛ والكفايـــة الاجتماعيـــة (Social Competence) (Goleman,1998).

كما تعددت تصنيفات العلماء لأبعاد الذكاء الانفعالي طبقاً لفهمهم له، فقد قدّم كل مـــنهم نموذجاً لهذه الأبعاد، ومنهم ماير وســـالوفي (Mayer&Salovey)؛ وجوتمـــان (Gottman)؛ وجولمان (Goleman)؛ ونظراً لأن الدراسة الحالية قائمة على نظرية جولمـــان (Goleman) للذكاء الانفعالي؛ فلقد تناولت أبعاد الذكاء الانفعالي بناء عليه المتمثلة في خمسة أبعـــاد رئيســـية هـــي: الـــوعي بالـــذات (Self–awareness)؛ معالجـــة الجوانـــب الانفعاليـــة (إدارة الانفعـــالات) Emotional manipulation؛ والتعـــاطف (Empathy)؛ والدافعيـــة (Motivation)؛ والمهارات الاجتماعية (Social Skills) (جولمان،2000).

فلقد كان للذكاء الانفعالي علاقة إيجابية بين أبعاده وبين التكيف بأنواعه للأفراد ســـواء كان التكيف الشخصي (الانفعالي) الذي يتضمن: السعادة مع النفس والرضـــا عنهـــا؛ وإشـــباع الدوافع الأولية (الجوع؛ والعطـــش؛ والراحـــة؛ والأمومـــة). والثانويـــة المكتســـبة (الأمـــن؛ والحب؛والتقدير؛ والاستقلال) وانسجامها وحل صراعاتها، وتناسب قدرات الفرد وإمكانياته مع مستوى طموحه وأهدافه، أو التكيف الاجتماعي ويشمل: السعادة مع الآخرين؛ والالتزام بقوانين المجتمع وقيمه؛ والتفاعل الاجتماعي السوي؛ والعمل للخير والسعادة الزوجية؛ والراحة المهنية؛ أو التكيف الدراسي؛ أي نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفياً واجتماعيـــاً، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشـــكلات الدراســـية مثـــل: ضـــعف التحصـــيل الدراســـي (بطرس،2008).

أما فيما يختص بعلاقة الذكاء الانفعالي وصعوبات التعلُّم بالتحصيل الأكـــاديمي، فلقـــد أوضحت بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للطالب في التحصيل الأكـــاديمي، إذ يســـاهم الذكاء المعرفي، بصورة كبيرة، في رفع مستوى تحصيله الأكاديمي. وتمثل هذه القدرات الفردية للطالب في ما إذا كان هذا الطالب مستقرا انفعالياً ام غير مستقر، ويتمتع بثقة في شخصيته أم ليست لديه ثقة، خجول أم انسحابي، متحكم في نفسه أم غير مـــتحكم. فالطالـــب الـــذي يتمتـــع بمهارات الذكاء الانفعالي مثل: إدارة الوقـــت وإنجـــاز هدفه،والتواصـــل وحـــل المشـــكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط يكون أكثر تحقيقاً وادراكاً للنجاح في الحياة الأكاديمية أو العلميـــة (Goleman ,1995).

وعليه، تأتي أهمية الدارسة الحالية للطلبـــة ذوي صـــعوبات الـــتعلُّم الـــذين يتصـــفون بخصائص انفعالية واجتماعية من كونها لها أثر في تكيفهم الاجتماعي والتحصيلي، فمن خـــلال الأدبيات التي بحثت الخصائص الانفعالية والاجتماعية عند الطلبة ذوي صعوبات الـــتعلُّم، قـــد يعاني بعضهم من نقص في المهارات الشخصية التي تؤدي الى نقص في العلاقات الاجتماعية. فالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يتصفون ببعض الخصائص الانفعالية مثل: الرفض الاجتمـــاعي، وتدني مفهوم الذات،وصعوبة في الإبقاء على العلاقات الشخصية والاجتماعية، وتجنب المواقف كاستراتيجية للتكيف،وقد يتعرض بعضهم للاكتئاب، وذلك بسبب الـــرفض الاجتمـــاعي الـــذي يواجهونه، كما أنه توجد لديهم صعوبة في التعامل مع الضغوط والتكيف مع التغيير في الروتين، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم توجد لديهم مستويات عاليـــة مـــن التـــوتر والقلق من قدراتهم الحالية، وغالباً ما يعزون مشكلاتهم إلى عوامل خارجية،مثل الحظ،وليس إلى عوامل داخلية، كما أنهم أقل تكيفاً في الحياة الاجتماعية، ويوجد لـــديهم ضـــعف فـــي الإدراك الاجتماعي، وعدم القدرة على الحكم على أمزجة الناس الموجودين في بيئـــتهم، وبـــانهم غيـــر متفاعلين بشكل صحيح مع حالتهم الاجتماعية فيها، فهـــم يميلـــون لإظهـــار ســـلوكات غيـــر ملائم(Mercer,1997).

لذلك تؤدي المشكلات الانفعالية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم فـــي غرفـــة الصف الى تعرضهم للرفض من جانب أقرانهم العاديين. وهذا يؤثر في العلاقات الاجتماعية بين الأقران بالدرجة الأولى، وفي التحصيل الأكاديمي بالدرجة الثانية؛ لذا تـــأتي أهميـــة الدراســـة للطلبه ذوي صعوبات التعلُّم في كونها تسهم في تنمية تكيفهم الاجتمـــاعي وزيـــادة تحصـــيلهم الأكاديمي من خلال تنمية مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية على أبعاد الذكاء الانفعالي المتمثلـــة بالتعاطف؛ والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ وإدارة الغضب.

يساعد فهم المعلمين لجوانب الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في التعامـــل مع المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة داخل الصف العادي، فقد يكون انخفاض تحصليهم الأكاديمي نتيجة عدم قدرة الطالب ذوي صعوبات التعلُّم في التعامل مع المواقف الصفية الجديدة وتغيير الروتين اليومي، وربما يؤثر انخفاض التحصيل في العلاقات الاجتماعية مع الاقـــران، فينعزل الطالب ذوي صعوبات التعلُّم عن أقرانه، ما يؤدي الى فقدان السيطرة علـــى انفعالاتـــه وغضبه في تعامله مع الأقران؛ لذا وعليه يكون مهماً التعرف إلى جوانب الـــذكاء الانفعـــالي

لأولئك الطلبة من جانب المعلمين، ما قد يساعدهم في تنمية تكيفهم الاجتماعي الـذي سـينعكس على زيادة تحصيلهم الأكاديمي.

وتتوقف إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة على تنمية مهـاراتهم الانفعاليـة والاجتماعية من خلال التفهم، وحل المشكلات، وإدارة الانفعالات في محيط بيئة الـتعلُّم. كمـا تجدر الاشارة إلى أن هناك العديد من البرامج التي تساعد في تنمية مهارات الـذكاء الانفعـالي للطلبة والمعلمين، وقد جاءت تحت مسميات مختلفة مثل: إعداد المدرسـين؛ وبـرامج الـتعلم الانفعالي والاجتماعي وغيرها.ولكي تؤتي برامج الذكاء الانفعالي ثمارها يجب ان يتم وضـعها وادخالها المناهج المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة، ولو وضعنا ذلك الاهتمام نصب اعيننا، فإن أول خطوة يجب القيام بها هي محاولة فهم طبيعة الذكاء الانفعـالي، وأهميتـه فـي ادراك النجاح، وتأثيره في كل من العاملين ضمن البيئة المدرسية من مدرسين، وطـلاب، ومـديرين (حسين و حسين،2006).

من هنا، فإن ما تسعى اليه الدراسة الحالية هو معرفة أثر البرنامج التعليمي المستند الى نظرية جولمان في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لعينة من طلبة ذوي صعوبات الـتعلُّم في الأردن.

مشكلة الدراسة:

يعاني معظم الطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم من مشكلات انفعالية واجتماعية تؤثر سلباً في تكيفهم الاجتماعي وتفاعلهم مع الاخرين، كما تساهم في انخفاض تحصيلهم الأكاديمي. لذلك فهم بحاجة ماسة الى برامج للتعلُّم الاجتماعي الانفعالي التي تساهم في تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية مثل البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية المستندة الى نظرية جولمان في الـذكاء الانفعالي المتمثله في ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التعاطف؛ والتحكم بالاندفاع وحـل المشـكلات؛ وإدارة الغضب.

من هنا، تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر البرنامج التعليمي المستند الى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صـعوبات التعلُّم في تحسين تكيفهم الاجتماعي وتحصيلهم الأكاديمي؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الأساسية التالية: الثالث، والرابع، والخامس ؟
2. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي ؟
3. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي ؟
4. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي ؟
5. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في زيادة التحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الأساسية التالية: الثالث، والرابع،والخامس ؟
6. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في زيادة التحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي ؟
7. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في زيادة التحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي ؟
8. ما أثر البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في زيادة التحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي ؟.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التحقق من أثر البرنامج التعليمي" Second Step " أي "الخطوة الثانية" في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك بعدما تبين في العديد من الدراسات اهمية البرامج التعليمية المستندة لنظرية الذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والانفعالي وزيادة التحصيل الاكاديمي للعديد من الطلبة العاديين والموهوبين. مثل: (Crick,2002 ; Van DerZee, Thijs & Shekel,2002 ; خوالده،2003; أبو غزال،2004).

يمكن إبراز أهمية الدراسة، من الناحيتين النظرية والعملية بما يلي:

من الناحية النظرية:

1. إبراز أهمية الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.
2. مُساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم على تحمل المسؤولية، والتفاعل مع الآخرين، وتكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات.
3. توعية الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بمشاعرهم ومشاعر الآخرين، واكتساب مهارات ضبط الذات ما يساهم في الاستقرار الانفعالي وتحسين تكيفهم الاجتماعي.
4. توعية المعلمين بالذكاء الانفعالي وكيفية تنميته للطلبة بعامة والطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بخاصة، ما يساهم في تكيفهم الاجتماعي وتفاعلهم مع الأقران ما يساهم في زيادة تحصيلهم الدراسي.
5. إبراز نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وهي نظرية حديثة مهمة، ولها تطبيقات ميدانية تفيد الباحثين، والممارسين في الميدان.

من الناحية العملية:

تناولت الدراسة أداة للتكيف الاجتماعي قامت الباحثة بتطويرها لأغراض الدراسة، كما تقدم الدراسة برنامجاً تعليمياً مستنداً لنظرية جولمان في الـذكاء الانفعـالي، وهـو البرنـامج "Second Step " أي الخطوة الثانية الذي يعد برنامجاً تعليمياً عالمياً ممكن أن يساهم في حـل المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي يواجهها طلبة ذوي صعوبات التعلُّم،فيعمل على تحسـين تكيفهم الاجتماعي وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.

مبررات الدراسة :

- ندرة البحوث والدراسات العربية والاجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقتـه مـع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وفي حدود علم الباحثة فإن هذه هي الدراسة الأولى التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل للطلبـة ذوي صعوبات التعلم .
- اهمية الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تحسين تكيفهم الاجتماعي وزيادة تحصيلهم الأكاديمي .

محددات الدراسة :

- تحددت الدراسة بعينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مـدارس الـنظم الحديثـة التابعة لوزارة التربية والتعليم .
- اقتصرت عينة الدراسة على (24) طالبا وطالبة من الطلبة ذوي صـعوبات الـتعلم المشخصين في غرف المصادر في مدارس النظم الحديثة .
- اقتصرت المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج التعليمي شهرين بواقع (17) جلسـة للصـف الثالث ، و(23) جلسة للصف الرابع) و(25) جلسة للصف الخامس .

التعريفات الإجرائية:

البرنامج التعليمي: هو مجموعة من الأنشطة التدريبية والاستراتيجيات التعليمية تـم اعـدادها مجموعة من المتخصيصين في الذكاء الانفعالي، فالبرنامج قائم على نظرية جولمان والمتضمنة ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التعاطف؛ والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ وإدارة الغضب.

يتكون البرنامج من جلسات عدة بناء على المستوى الصفي للطلبة، وعدد جلسات الصف الثالث الأساسي كان (17) جلسة مدة كل واحدة (45) دقيقة، أما الصف الرابع الأساسي، فكان عدد جلساته (23) جلسة مدة كل واحدة (45) دقيقة، في حين كان عدد جلسات الصف الخامس (25) جلسة مدة كل واحدة (45) دقيقة.

الذكاء الانفعالي: هو القدرة على ادراك الانفعالات، وفهم انفعالات الاخرين ومعرفتها من أجل رفع مستوى التكيف الاجتماعي والانفعالي من خـلال التعـاطف؛ والـتحكم بالانـدفاع وحـل المشكلات؛ وإدارة الغضب.

الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم: هم أولئك الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلُّمية في مدارس عمّان بناء على أسس التصنيف في المدارس. وهنا في هذه الدراسـة كـان التصنيف بناء على الاختبارات التي أعدتها كلية الأميرة ثروت المتعلقة بتصنيف الطلبة بـأنهم ذوو صعوبات التعلُّم، وقد قام بتطبيقها معلمو غرف المصادر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تشكل نظرية الذكاء الإنفعالي لدانييل جولمان (Daniel Goleman)، وأبعادها، وبرامجها، وتطبيقاتها المدرسية، وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي والتحصيل المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، الإطار النظري للدراسة الحالية التي سيتم فيها التطرق أيضاً إلى الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الإنفعالي Emotional Intelligence .وعلاقته بمتغيرات الدراسة، والتكيف الاجتماعي، والتحصيل، والطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

التطور التاريخي للذكاء الإنفعالي:

مرّ الذكاء الإنفعالي بتطور تاريخي منذ القرن التاسع عشر حتى الوقت الحاضر، وقد بدأ هذا التطور من العام 1837–1871؛ إذ أشار "شارلز داروين (Charles Darwin) في كتابه المشهور" التعابير الإنفعالية عند الحيوانات والإنسان الصادر في العام 1872 إلى أهمية التعبير الإنفعالي (Emotional Expression) في البقاء والتكيف (يونس، 2007).

أما الفترة من 1900–1969؛فقد تميزت باستقلالية بحوث الذكاء عن بحوث الإنفعالات، إذ اعتبر كل من الذكاء والإنفعال في تلك الفترة مجالين مستقلين، حيث ركزت بحوث الذكاء على قياس الذكاء وإعداد المقاييس وتطويرها، وظهر فيها أهم المقاييس مثل مقياس وكسلر (Wechsler). في حين ركزت بحوث الإنفعالات على مشكلة مهمة تتعلق بالسؤال التالي: هل يستجيب الشخص فسيولوجياً عندما يتعرض لموقف ضاغط؛ أي هل تحدث لديه ردود افعال فسيولوجية أولاً ثم يأتي الشعور بالإنفعال ثانية ؟ أم أن الشخص يشعر بالإنفعال في البداية ثم يتبع ذلك تغييرات فسيولوجية.

وبالرغم من أن دراسة كل واحد من هذين المجالين: الذكاء؛ والإنفعال، كانت مستقلة عن دراسة الآخر، إلا أن العلماء قد أشاروا إلى أهمية القدرة غير العقلية في النجاح والتوافق في الحياة، إذ أشار سبيرمان (Spearman) إليها عندما تحدث عن قانون إدراك الخبرة. وتناول ثورندايك (Thorndike) خلال الفترة ما بين 1920–1930: مفهوم الذكاء الاجتماعي

(Social Intelligence) باعتباره يمثل القدرة على فهم الآخرين، ومعرفة السلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية (أبو حطب،1982).

وأشار ثورنديك (Thorndike) إلى أنه لكي يتم وصف ذكاء الفرد بشكل أكثر شمولية، فلابد من وجود ثلاثة أنواع من الذكاء هي:

1- الذكاء الميكانيكي أو العملي (Concrete Intelligence): وهو القدرة العملية الأدائية على معالجة الأشياء الحسية كما تبدو في المهارات اليدوية والميكانيكية.
2- الذكاء المجرد (Abstract Intelligence): وهو القدرة على فهم ومعالجة أو التعامل مع الألفاظ والمعاني والرموز والأرقام والمعادلات والرسوم البيانية.
3- الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence): وهو القدرة على فهم الناس ومعاملتهم والتعامل معهم بكفاءة.

أما الفترة ما بين 1970–1989؛ فقد سميت بالفترة التمهيدية لتعريف الذكاء الإنفعالي (Emotional Intelligence). وقد نشأ هذا المصطلح من خلال ما توصل إليه الباحثون من جعل المعرفة والوجدان مجالاً واحداً، إذ أشاروا إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الاكتئاب يكونون أكثر واقعية ودقة من الآخرين، وأن التقلبات المزاجية يمكن أن تزيد من الابتكارية لديهم (السمادوني،2007).

وأشار روبرت سترنبرج (Sternberg) في كتابه (مابعد الذكاء) إلى استقلالية الذكاء الاجتماعي عن القدرات الأكاديمية. وإلى أنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة. وأكد هوارد جاردنر (Gardner) في كتابه عن الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence)، أن هناك نوعين من الذكاء: الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence والمعروف الآن بالذكاء الاجتماعي، والذكاء داخل الشخص نفسه Intrapersonal intelligence الذي يعني القدرة على فهم الشخص لذاته ومشاعره جيداً، أي القدرة على فهم إنفعالاته وإنفعالات الآخرين ونواياهم (خوالده،2004).

أما الفترة ما بين 1990– حتى الوقت الحاضر؛ فقد كانت البداية الأولى لاستخدام مصطلح مفهوم الذكاء الإنفعالي، وذلك العام 1990 إذ قدّم كل من سالوفي وماير

(Salovey & Mayer) مقالاً أشارا فيه إلى أن الذكاء الإنفعالي هو قدرة الشخص على مراقبة مشاعره وإنفعالاته وإنفعالات الآخرين للتمييز بينهم. وأن الذكاء الإنفعالي له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي، وإن كان الذكاء الإنفعالي-في اعتقادهما- أوسع من الذكاء الاجتماعي، فهو يجمع بين الإنفعالات الشخصية (الذاتية) والإنفعالات في سياقها الاجتماعي (من خلال التفاعل مع الآخرين) (حسين و حسين، 2006)

وفي العام (1995) نشر جولمان (Goleman) كتابه (الذكاء الإنفعالي: لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء) تناول فيه طبيعة الذكاء الإنفعالي والمجالات التي لها دور في نجاح الفرد في حياته العملية، وبيّن أن الذكاء العام وحده لايضمن للفرد تحقيق النجاح في مجالات الحياة مختلفة؛ بل إن ذلك يتطلب وجود مزيج من المهارات الإنفعالية والاجتماعية (Goleman, 1995).

تعريف الذكاء الإنفعالي:

نال الذكاء الإنفعالي اهتمأما واسعاً لدى الباحثين، نظراً لأهميته في التنبؤ بكفاءة الأفراد في عملهم وحياتهم بصفة عامة. وتتضمن أدبيات البحث في هذا المجال عدداً من المصطلحات مثل: الأمية الإنفعالية Emotional Literacy (Steiner & Perry)؛ومعامل الذكاء الإنفعالي Emotional quotient (Goleman; Copper)؛ والذكاء الشخصي Personal Intelligence (فؤاد أبو حطب ;Gardener)؛ والذكاء الاجتماعي (Gardner ;Thorndike). واستخدم مصطلح الذكاء الإنفعالي – للمرة الأولى- في أمريكا العام 1985 عندما قام طالب في كلية الآداب بتضمين هذا المصطلح في عنوان رسالته لنيل درجة الدكتوراه (السمادوني، 2007).

يُعرّف سالوفي ومابر (Salovey&Mayer,1990) الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على معرفة الشخص لمشاعره وإنفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات. كما عرّفه أبراهام (Abraham,1999) أنه القدرة على تنظيم إنفعالات الذات والآخرين، والفصل بينهما، واستخدام تلك المعلومات في التحكم في تفكير الفرد وردود أفعاله.

أما جاردنر(Gardner,1997) فيعرف الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على التعاطف مع الآخرين، وفهم التنظيم المنطقي، وفهم التنظيم للمشاعر مع فهم المشاعر المختبئة أو المستترة

بالنسبة للآخرين. ويعرّفه جوتمان (Gottman,2002) بأنه معرفة العواطف الخاصة والتحكم في الميول وتأجيل الإشباع، والتغلب على الإحباط، والمشاركة الوجدانية، والعلاقات الجدية مع الآخرين، وحفز الذات بطريقة تفاؤلية.

كما عرّفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1995) بأنه التقييم والتعبير عن الإنفعالات، ويشتمل على: القدرة على التعرف على المشاعر من خلال الكلمات أو تعبيرات الوجه والعلاقات مع الآخرين؛ والتعاطف والحكم على مشاعرهم؛ والتنظيم التكيفي للإنفعالات. أما مارتينز (Martinze,2000) فقد عرّفه بأنه عملية دائمة ذاتية يمارسها الفرد يومياً، ويشتمل على التخطيط؛ والدافعية؛ والهدف؛ واستخدام الاستراتيجيات المختلفة؛ وتقييم الذات؛ وإقامة العلاقات الناجحة مع الآخرين؛ وقدرة الفرد على مواجهة المشكلات؛ والقدرة على ضبط النفس والتحكم بالإنفعالات.

كما عرّفه جولمان (Goleman,1998) على أنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين، والقدرة على إدارة إنفعالاته بطريقة جيدة. فالذكاء الإنفعالي ما هو إلا كفايات شخصية تتمثل في ضبط النفس ؛ والتحكم بالنزعات والنزوات ؛وحفز الذات؛ والمثابرة ؛ والغيرة ؛ والتحفيز الذاتي ؛ والتعاطف ؛ والمهارات الاجتماعية .

ويشتمل المفهوم، كما عبّر عنه جولمان (Goleman,1998) خمسة مجالات هي: الوعي بالذات (Self-Awareness)؛والتنظيم الذاتي (Self-Regulation)؛والدافعية (Motivation)؛ والتعاطف (Empathy)؛ والمهارات الاجتماعية (Social Skills).

ويذكر كل من ريف وهاتز وبرامل وجيبون(**Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon, 2001**) أن مفهوم الذكاء أوسع من المجالات الإدراكية المحددة التي تقيسها اختبارات الذكاء التقليدية، وأن اختبارات الذكاء تساهم فقط في قياس 20% للعوامل المحددة للنجاح في الحياة.

أما بيرنت (Bernet,1996) فيرى الذكاء الإنفعالي من خلال التركيز على ردود الفعل المثلى التي تنتج من القدرة على السيطرة على المشاعر بشكل مستمر وملائم ودون مجهود، وعدم القدرة في هذه الحالة تؤدي إلى تدمير ذاتي للمشاعر والسلوكيات. فالذكاء الإنفعالي هو المهارة التي يمكن للفرد من خلالها تسوية المشاعر وتنظيمها له وللآخرين.

أهمية الذكاء الإنفعالي:

لم تهتم الدراسات النفسية السابقة كثيراً بالإنفعالات، ولكن تبرز أهميتها بوضوح في ظل الظروف الحالية، وانتشار الانحرافات السلوكية، والأمراض النفسية، مثل: الاكتئاب، ودخول الأسر إلى عالم القلق، وما يعانيه الطلبة من مشكلات إنفعالية، وظهور العنف عند الطلبة سواء في المدارس أو الجامعات، اذ تُعد هذه النتائج سبباً في الاهتمام بالذكاء الإنفعالي، الذي يشمل ضبط النفس؛ والحماس؛ والمثابرة؛ والقدرة على حفز النفس. وهي مهارات يمكن تعليمها للأطفال، لتوفر لهم فرصاً أفضل، كما أن هناك ضروره أخلاقية، لتعليم الأطفال الإنفعالات، إذ يعاني الاشخاص الذين يفتقرون إلى القدرة على ضبط النفس من عجز أخلاقي.

يشير جولمان (Goleman) إلى أن القدرة على السيطرة على الإنفعالات، هي أساس الإرادة والشخصية. وعلى النحو نفسه، فإن أساس مشاعر الإيثار، إنما يكمن في التعاطف الإنفعالي مع الآخرين؛ أي القدرة على قراءة عواطفهم. أما العجز عن الإحساس بحاجات الآخرين أو مشاعرهم، فمعناه عدم الاكتراث، واذا كان هناك موقفان أخلاقيان، يستلزمهما العصر الحالي، فهما على وجه التحدي: ضبط النفس؛ والرأفة (خوالده، 2004).

لم تحظ مشاعر الإنسان سوى باهتمام محدود من جانب الباحثين على مدى سنوات طوال، وتركت العواطف ارضا مجهولة لعلم النفس، كما انتشرت كتب كان هدفها قائماً على الآراء الإكلينيكة التي ينقصها الكثير من الدقة والموضوعية، وأصبح بإمكان العلماء أن يتناولوا بثقة تلك الأسئلة المحيرة المتعلقة بالنفس الإنسانية في أكثر صورها العقلانية. وأسهمت جهودهم في توسيع النظرة الضيقة للذكاء، التي تفترض بأن حاصل الذكاء هو من المعطيات الوراثية التي يمكن أن ترتبط بالخبرات الحياتية. ويتجاهل هذا الرأي السؤال المتمثل في: ما هو الشيء الذي يمكن أن يغيره الفرد لكي يساعد أطفاله على تحقيق النجاح في الحياة ؟ وما هي العوامل المؤثرة التي تجعل من يتمتع بمعامل ذكاء مرتفع، يتعثر في الحياة، بينما يحقق آخرون من ذوي الذكاء المتواضع نجاحاً مدهشاً ؟.

فهناك أشخاص يتمتعون بذكاء مرتفع، لكنهم لا يستطيعون تسيير حياتهم الإنفعالية. ويمكن أن يرد هذا إلى محدودية علاقة عامل الذكاء العقلي بالحياة العاطفية والإنفعالية فقد يفشل الشخص اللامع من حيث الذكاء، ويخفق في حياته، نتيجة عدم سيطرته على إنفعالاته ودوافعه (جولمان، 2000).

ويرى كل من الأعسر والكفافي (2000) أن أهمية الذكاء الإنفعالي تتمثل في الصلة بين الاحساس والشخصية والاستعدادت الأخلاقية الفطرية، وأن المواقف الأخلاقية الأساسية في الحياة أنما تنبع من قدرات الإنسان الإنفعالية الأساسية. فالإنفعال الإنساني هو واسطة العاطفة، وبذرة كل إنفعال، وهو شعور يتفجر داخل الإنسان للتعبير عن نفسه في فعل ما. أما الذين يفتقرون إلى القدرة على ضبط النفس، فهم يعانون من عجز أخلاقي، إذ تُعد القدرة على السيطرة على الإنفعال أساس الإرادة والشخصية.

تتمثل أهمية الذكاء الإنفعالي أيضاً في مساعدة الأفراد على الابتكار، والحب، وتحمّل المسؤولية، والاهتمام بالآخرين، بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية. كما توجد علاقة بين الذكاء الإنفعالي والتوجه نحو الأهداف، والرضا عن الحياة.

تكمن أهمية الذكاء الإنفعالي كذلك من كونه يسهم في تحقيق التوافق والتواصل مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم، فقد أشار جولمان (Goleman) إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20% من الذكاء العام، 80% من الذكاء الإنفعالي، إذ يستطيع الفرد الذي يمتلك ذكاءً إنفعالياً إتخاذ القرارات بدقة، والتعبير عن إنفعالاته، ما يجعله قادراً على التفاعل مع الآخرين (Reiff,et al, 2001).

ويوضح جورجي (Gorege, 2000) أهمية الذكاء الإنفعالي في مفاهيم الانتباه، فهو يؤدي إلى التركيز، والتمييز، واتخاذ القرارات، وإعطاء الرأي الصحيح، وعدم الاستجابة للإحباط الأولي الذي يحدث، كما أن الاشخاص الذين يمتلكون ذكاءً إنفعالياً يكونون أكثر استجابة نحو أحداث الحياة من الآخرين، وتتوافر لديهم مهارات في لعب الدور، كما يميل الفرد الذي يمتلك إنفعالات سلبية إلى أن يكون أكثر تشاؤماً، وهو أبعد ما يكون عن إدراك الأحداث الإيجابية. أما الذي يمتلك إنفعالات إيجابية، فيسهل أن تتوافر لديه العمليات المعرفية مثل: التفكير الاستنباطي؛ والتفكير الاستدلالي، فهو أشد تنبهاً للتفاصيل، وأكثر اكتشافاً للأخطاء والمشكلات، وأحرص على التدقيق في المعلومات، كما يتوقع الأفراد الذين يمتلكون مشاعر إيجابية النجاح في المستقبل.

أشار جولمان (Goleman, 1998) وشيرنيس (Cherniss, 2000) في دراستهما للإنفعال والذكاء الإنفعالي، إلى أن الذكاء الإنفعالي يمثل عنصراً لايمكن الاستغناء عنه لتحقيق

نسب نجاح مرتفعة في المهن المختلفة التي تعتمد على الثقة، والاخلاص، والجدية في العمل، وفي العلاقات بين العاملين بعضهم ببعض وفي رضاهم عن مستوى إنجازهم.

نظريات الذكاء الإنفعالي:

تعددت النماذج والنظريات التي أهتمت بدراسة طبيعة الذكاء الإنفعالي، إذ تم تصنيفها إلى فئتين هما:

الأولى: نظريات القدرة، وهي التي فسرت الذكاء الإنفعالي على أنه واحد من أنواع القدرات العقلية.

الثانية: النماذج المختلطة، وهي التي نظرت إلى الذكاء الإنفعالي بشمولية واسعة شملت السمات الشخصية إلى جانب القدرة العقلية. وفيما يلي أبرز النظريات التي فسرت الذكاء الإنفعالي:

نظرية بار–أون للذكاء الإنفعالي Bar- On theory

تُعد نظرية بار–أون (Bar-On)، التي ظهرت للمرة الأولى في العام 1988، أولى النظريات التي فسّرت الذكاء الإنفعالي،عندما قام بار–أون في رسالة للدكتوراه بصياغة مصطلح "معامل الإنفعالية" Emotional Quotient (EQ) بوصفه نظيراً لمصطلح معامل الذكاء العقلي Intelligence Quotient (IQ). وقبل أن يتمتع الذكاء الإنفعالي بالاهتمام في مجالات عدة، حدّد بار–أون (Bar-On) نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الإنفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد الكلية على المعالجة الفعّالة للمتطلبات البيئية.

وتشير النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الإنفعالي وسمات الشخصية، إذ عرّف الذكاء الإنفعالي على أنه مجموعة من المهارات الإنفعالية والاجتماعية التي تؤثر في ذكاء الفرد، كما أنه يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية والأشخاص الأذكياء إنفعالياً –حسب هذه النظرية– هم أولئك القادرون على التعرف على إنفعالاتهم، والتعبير عنها، وفهم مشاعر الآخرين، والطريقة التي يحسون بها، والقادرون على إقامة علاقات متبادلة ومقنعة ومرضية مع الآخرين، وهؤلاء الأشخاص يتصفون بالواقعية؛ والتفاؤل؛ والمرونة؛ والقدرة على حل المشكلات؛ والتكيف مع الضغوطات دون أن يفقدوا السيطرة على أنفسهم.

وأعد بار-أون أداة لقياس الذكاء الإنفعالي، وصممت للتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية) لكي تجيب عن التساؤل التالي: لماذا يكون بعض الأفراد أفضل في ضبط إنفعالاتهم من الاخرين ، اذ تعد مؤشراً للنجاح في الحياة، وهذا ما تقدمه مقاييس الذكاء العقلي (IQ) (السمادوني، 2007).

وبيّن بار–أون (Bar-On) المشار إليه في (العويدي، 2008) أن الذكاء العام يتألف من جزأين رئيسين هما: الذكاء المعرفي الذي يقاس بنسبة (IQ)؛ والذكاء الإنفعالي الذي يقاس ببار–أون (EQ)، فالشخص الناجح والسليم إنفعالياً هو ذلك الشخص الذي يمتلك درجة كافية من الذكاء الإنفعالي. ويشترك الذكاء الإنفعالي مع محددات مهمة أخرى لقدرة الفرد على النجاح والتكيف مع المتطلبات البيئية مثل السمات الشخصية الأساسية، والقدرات الفكرية المعرفية.

أبعاد نظرية بار–أون في الذكاء الإنفعالي:

يتضمن نموذج بار–أون (Bar-On) للذكاء الإنفعالي خمسة أبعاد رئيسية هي:
البعد الشخصي (علاقة الفرد مع نفسه)؛ والبعد الاجتماعي (علاقة الفرد مع الآخرين)؛ التكيف؛ وإدارة الضغوطات؛ والمزاج العام. ويتألف كل واحدة من هذه الأبعاد عدد من الأبعاد الفرعية المرتبطة بقدرات الفرد ومهاراته. وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد الفرعية:

أولاً: البعد الشخصي Intrapersonal

ويقصد به قدرة الفرد على الوعي بالإنفعالات الذاتية لفهم جوانب القوة والضعف، والتعبير عن الإنفعالات الذاتية بطريقة بناءة وإيجابية. ويتضمن هذا البعد خمس قدرات هي:

- احترام الذات (Self Regard): ويعني القدرة على إدراك الذات وفهمها؛ أي تقبل الذات واحترامها بطريقة إيجابية، والقدرة على فهم الجوانب الإيجابية والسلبية.
- الوعي الذاتي (Self Awareness): ويعني القدرة على إدراك المشاعر الذاتية والتمييز بينها لنتعرف أكثر عما نشعر به، ولماذا ؟ وما السبب الرئيس الذي سبب حدوث الإنفعال.
- التوكيدية (Assertiveness): وتعني القدرة على التعبير عن الإنفعالات الذاتية؛ والمعتقدات؛ والأفكار.

- الاستقلالية (Independence): وتعني القدرة على الاعتماد على النفس؛ والقدرة على توجيه الذات نحو المواقف والأشخاص.وبحسب بار–أون، يمتلك الاستقلاليون القدرة على التخطيط، واتخاذ القرارات المهمة.
- تحقيق الذات (Self Actualization): ويعني القدرة على تحديد الأهداف الذاتية لإنجازها، ومن ثم تحقيق الذات.

ثانياً: البعد الاجتماعي (Interpersona)

ويرتبط هذا المفهوم بالوعي الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية، والوعي بمشاعر الآخرين، واهتماماتهم، واحتياجاتهم، والقدرة على إقامة علاقات طيبة وإيجابية معهم، والعمل كجزء ضمن الفريق. ويتضمن هذا البعد ثلاثة عناصر:

1. التعاطف (Empathy): ويعني القدرة على الوعي وفهم مشاعر الآخرين، وهو يوضح ماذا، وكيف، ولماذا ؟ يشعر الناس بالطريقة التي يشعرون بها، وهذا يعني أن الشخص يستطيع أن يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين، وإبداء الاهتمام بهم.
2. المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility): وتعني القدرة على العمل ضمن المجموعة الاجتماعية والتعاون مع الآخرين، وعلى العمل بشكل متعاون، والمشاركة ضمن المجموعة الاجتماعية (العائلة، الأصدقاء).
3. العلاقات الشخصية (Interpersonal Relationship): وتعني القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين، والمحافظة على هذه العلاقات. وهذا البعد لايشمل إقامة صداقات فقط، بل القدرة على التواصل والشعور مع العلاقات والأصدقاء للوصول إلى توقعات إيجابية، فهذا الجانب يهتم بإقامة العلاقات والمحافظة عليها.

ثالثاً: إدارة الضغوط (Stress Management)

وهو القدرة على التفاعل والتعامل مع العواطف. والأشخاص الماهرون في هذا الجانب هم القادرون على التعامل مع الضغوط بصورة فاعلة وهادئة.

ويندرج تحت هذا البعد عنصران آخران هما:

1. تحمّل الضغوط (Stress Tolerance)

وهو القدرة على التعامل مع العواطف والإنفعالات، ويعني التعامل مع الأحداث والمواقف الضاغطة بطريقة إيجابية. وهذا يعتمد على: تحديد كيفية التعامل مع المشكلة؛

أي أننا بحاجة إلى تحديد الحلول المناسبة، ومعرفة ماذا سنعمل؟ وكيف سنعمل؟ والتفاؤل والإيجابية للتغلب على المشكلات، والقدرة على التغلب على المواقف الضاغطة.

2. ضبط الاندفاع (Impulsive Control)

ويعني القدرة على ضبط الإنفعال بفعالية. والاشخاص الذين يوجد لديهم ضعف في هذا المجال يكون لديهم مشكلات إنفعالية مثل: الإحباط؛ والإندفاعية؛ وعدم القدرة على ضبط الغضب.

رابعاً: القابلية للتكيف (Adaptability**)**

وتعني القدرة على التعامل والتكيف الشخصي مع التغيرات الاجتماعية الطارئة. والأشخاص الذين يمتلكون هذه القدرة أو المهارة يمتازون بالمرونة؛ والواقعية؛ وبالقدرة على فهم المشكلات؛ وإيجاد الحلول الفاعلة لها، والتعامل بإيجابية معها.

وينطوي تحت هذا البعد العناصر الآتية:

1. إدراك الواقع (Reality Testing)

ويعني القدرة على إدراك المشاعر اعتماداً على الواقع الخارجي. وهذا يتطلب تقييم مشاعر الآخرين في ظل ما هو متوافر فعلياً.

2. المرونة (Flexibility)

ويتضمن القدرة على التكيف وتبني المشاعر والأفكار إلى مواقف جديدة.وهذا يتطلب تغيير المواقف والظروف التي تواجه الإنسان مثل الظروف الطارئة.

3. حل المشكلات (Problem Solving)

ويتضمن القدرة الفعالة على حل المشكلات في المواقف الشخصية والاجتماعية. وهذا يتطلب تحديد المشكلة لإيجاد الحلول المناسبة والفعّالة.

خامساً: المزاج العام (General Mood)

وهو القدرة على إسعاد الذات والآخرين. والأفراد الذين يمتلكون هذه المهارة هم أشخاص سعداء ومتفائلون، وإيجابيون، ويتمتعون بالقدرة على الاستمتاع بمباهج الحياة. ويندرج تحت هذا العنوان بعدان آخران هما:

1. التفاؤل: Optimism

وهو القدرة على المحافظة على اتجاه إيجابي في الحياة، حتى بوجود العقبات والمشكلات التي قد تواجه الإنسان في الحياة، والتفاؤل عكس التشاؤم الذي يولد الإحباط في الحياة.

2. السعادة: Happiness

وهي الشعور بالقناعة والرضا تجاه الذات، والآخرين وتجاه الحياة. فهؤلاء الاشخاص لديهم قدرة على اغتنام كل الفرص التي تسبب لهم البهجة والمرح.

نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الإنفعالي

Mayer & Salovey Emotional Intelligence Theory

تعود نظرية الذكاء الإنفعالي "Emotional Intelligence Theory" إلى الباحثين: ماير وسالوفي (Mayer& Salovey) في أول مقالة لهما في هذا المجال نشرت في العام 1990، إذ أشارا إلى الأهمية الملحّة لوضع نظرية تركز على الفروق الفردية بين الأفراد في مجالات الوعي بالإنفعالات وإدراك المعلومات الإنفعالية، وتشغيلها، وإدارتها بفاعلية. فقد عرّف الباحثان الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على الوعي بالإنفعالات والتعبير بها، وتوليد الإنفعالات لمساعدة التفكير، ولفهم الإنفعالات والمعرفة الإنفعالية.

فالذكاء الإنفعالي عند ماير وسالوفي Mayer &Salovey هو مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهم الإنفعالات، وبشكل أكثر تحديداً هو: القدرة على إدراك المشاعر والإنفعالات والتعبير عنها، والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار، وعلى فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين. فالشخص الذكي إنفعالياً – حسب تعريف "ماير وسالوفي" أفضل من غيره في التعرف على الإنفعالات سواء أكانت إنفعالات الشخص ذاته أو إنفعالات الآخرين، كما أنه يتمتع بالقدرة على التعبير الإنفعالي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الآخرين له (Mayer & Salovey, 1997).

لقد فسّر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1997) الذكاء الإنفعالي بأنه يشتمل على أربع قدرات رئيسية. وفيما يلي عرض لأبعاد الذكاء الإنفعالي الرئيسية والفرعية:

البعد الأول: القدرة على الوعي بالإنفعالات والتعبير عنها بدقة:

The Ability of Emotional Awareness to Perceive Emotional–nal accurately

وتعني قدرة الفرد على التعبير عن الإنفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإشارات من خلال الموسيقا –وينعكس ذلك في معرفة الشخص مكنون مشاعره، والوعي بالذات، والتعرف على ماهية مشاعره. ويتكون من أربع قدرات فرعية تتطور مع الفرد– تبدأ من القدرة على التفوق على الإنفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار، والقدرة على التعرف على إنفعالات الآخرين، والقدرة على التعبير عن الإنفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات ذات العلاقة بتلك الإنفعالات ثم القدرة على التمييز بين الإنفعالات الصادقة والكاذبة.

البعد الثاني: القدرة على استخدام الإنفعالات لتسهيل عملية التفكير

The Ability to use Emotional to Facilitate Thought

يركز هذا البعد على تأثير الإنفعالات في عملية التفكير الذكي، والدقة والكفاءة في ربط الإنفعالات وأحاسيس أخرى، مثل الاحساس باللون مثلاً، والقدرة على استخدام الإنفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء أو لتحسين التفكير في الموضوعات. ويتضمن هذا البعد القدرات الفرعية التالية: استخدام الإنفعالات والمعلومات المهمة لحسين التفكير في الموقف؛ وتوليد الإنفعالات الحية التي يمكن ان تيسر عملية التذكر واتخاذ القرار؛ التأرجح الإنفعالي لرؤية الأمور من أوجه عدة؛ واستخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة، إذ يميل الأفراد إلى التفكير بتفاؤل عندما يكونون بحالة مزاجية جيدة.

البعد الثالث: القدرة على فهم الإنفعالات وتحليلها

The Ability to Understand Emotional and their Meanings

يهتم هذا البعد بقدرة الفرد على تحليل الإنفعالات وتسميتها، وعلى فهم التغيرات التي تحدث للإنفعالات المشابهه، وعلى فهم المشاعر المركبة في القصص.

ويتضمن هذا البعد أربع قدرات فرعية هي: تسمية الإنفعالات وتصنيفها؛ وتفسير المعاني التي تحملها الإنفعالات وإدراك العلاقات بينها؛ وفهم الإنفعالات المركبة، مثل الغيرة التي تشتمل على: الغضب؛ والخوف؛ والحسد؛ والإنفعالات المتنافسة، مثل الجمع بين الحب

والكراهية لدى شخص ما؛ وملاحظة التعبير في الإنفعالات سواء من ناحية الشدة مثل شدة الغضب أو من ناحية النوع مثل تغيير الإنفعالات من الحسد إلى الغيرة.

البعد الرابع: التنظيم التأملي للإنفعالات لتعزيز التطور الإنفعالي والمعرفي

Reflective Regulation of Emotional to Promote Emotional and Intellectual Growth

ويمثل هذا البعد أعلى مستويات الذكاء الإنفعالي، ويعنى بالقدرة على الانفتاح على مشاعر والأحاسيس وتعديلها في الذات والآخرين من أجل فهم تلك المشاعر، وتطوير نمو الفرد الإنفعالي.

ويتضمن الأبعاد الفرعية الآتية: القدرة على الانفتاح على المشاعر السارّة وغير السارّة؛ والقدرة على تحديد الإنفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على فائدتها؛ والقدرة على التأمل الواعي للإنفعالات في علاقتها بالفرد وبالآخرين، ثم القدرة على إدارة الإنفعالات عند الفرد أو لدى الآخرين بتهدئة الإنفعالات السلبية، وتعزيز الإنفعالات السارة (Mayer, Salovey, &Caruso, 2002).

نظرية جولمان في الذكاء الإنفعالي Goleman theory

كان جولمان أول من حاول توجيه الاهتمامات النظرية والبحثية في مجال الذكاء الإنفعالي. وجعل مهمته الأساسية تتمثل في بلورة نظرية خاصة بهذا النوع من الذكاء، وذلك بإصدار كتابه الأول الذكاء الإنفعالي Emotional intelligence العام (1995)، إذ استخدمت نظريته بشكل واسع في المجالات التربوية بإدخالها ضمن المناهج الدراسية كمواد أساسية تستند إلى مهارات الذكاء الإنفعالي.

والذكاء الإنفعالي، كما قدّمه جولمان (Goleman,1998) يتضمن بعدان هما: بُعد الكفاية الشخصية (Personal Competence)؛ والكفاية الاجتماعية (Social Competence). وفيما يلي عرض لهذين المجالين:

المجال الأول: الكفاية الشخصية (Personal Competence)

تقرر الكفاية الشخصية الكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية، وتتضمن أبعاد الذكاء الإنفعالي الثلاثة الآتية:

البعد الأول: الوعي الذاتي (Self – Awareness):

ويعني معرفة الحالات الداخلية للفرد، وتفصيلاته ومعارفه الإدراكية وتتضمن الكفايات الآتية:

- الوعي الإنفعالي (Emotional Awareness): ويقصد به معرفة الفرد لإنفعالاته وتأثيراتها. فالاشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يعرفون المشاعر التي يحسون بها، ويدركون الصلة بين أحاسيسهم و بين ما يفكرون به، وما يفعلونه، ويدركون كيف تؤثر مشاعرهم على أدائهم، كما أنهم يمتلكون وعياً يقود أهدافهم.

- التقييم الدقيق للذات (Accurate Self Assessment): ويعني معرفة نقاط قوة الفرد وضعفه، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصفون بإدراكهم مواضع ضعفهم وقوتهم، ويتعلمون من تجاربهم، ويتقبلون وجهات النظر الجديدة، وتطوير الذات، والتعلُّم المستمر، وهم قادرون على إظهار انطباعاتهم بروح من المرح.

- الثقة بالنفس (Self-Confidence): يقصد بها احساس قوي بقيمة الذات وقدراتها. فالاشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يقدمون أنفسهم بثقة، ويمتلكون القدرة على إسماع آرائهم غير المرغوب فيها، ويدافعون بقوة عما يرونه صحيحاً، وهم قادرون وحاسمون على إتخاذ قراراتهم رغم الضغوط التي يواجهونها في حياتهم.

البعد الثاني: التنظيم الذاتي (Self-Regulation)

ويقصد به إدارة الفرد لحالاته الداخلية، ودوافعها، ومصادرها. ويتضمن التنظيم الذاتي الكفايات الفرعية الآتية:

- التحكم الذاتي (Self–Control): يعني السيطرة على الإنفعالات، والدوافع الفوضوية. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتحكمون بمشاعرهم المندفعة، ومشاعرالضيق أو الحزن بشكل جيد، ويبقون متماسكين وإيجابيين في اللحظات الصعبة، ويفكرون بوضوح، ويحافظون على تركيزهم تحت الضغط.

- الشعور بالكفاءة والنزاهة (Trust worthiness): ويقصد به الحفاظ على مستويات من الأمانة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصرفون بشكل أخلاقي، ويبنون الثقة من خلال مصداقيتهم، وجدارتهم، ويعترفون بأخطائهم.

- الضمير (Conscientiousness): ويعني تحمل مسؤولية الأداء الشخصي. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يفون بوعودهم والتزاماتهم، ويحملـــون أنفســـهم مســـؤولية الوصول إلى أهدافهم، وهم حريصون ومنظمون في عملهم.

- التكيف (Adaptability): ويعني المرونة في التعامل مع التغيير. فالأشـــخاص الـــذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاملون بيسر مع الطلبات المتعددة، ويغيـــرون الأولويـــات وردود أفعالهم وخططهم لتناسب الظروف، ويتغيرون بسرعة، وهم مرنون في طريقة رؤيـــتهم للأحداث.
- الابتكار (Innovation): يقصد به الارتيـــاح مـــع الأفكـــار والمعلومـــات الجديـــدتين، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يبحثون عن الآراء الجديدة من مصـــادر متعـــددة، ويستمتعون بالحلول الجديدة للمشكلات، ويبنون آفاقاً خلاقة جديدة فـــي تفكيـــرهم، أي أن هؤلاء الأشخاص يميلون إلى البحث والابتكار.

البعد الثالث: الدافعية (Motivation)

ويقصد بها الميول التي تقود الفرد نحو تحقيق الأهداف، أو تسهل عليه تحقيقها، وتتضمن:
- المبادرة (Initiative): وتعني الاستعداد لاستغلال الفرص. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية جاهزون لاغتنام الفرص، ويتابعون أهدافهم إلى ما هو أبعد من المتوقع منهم، ويحركون الآخرين من خلال جهود ريادية غير عادية.

- دافع الإنجاز (Achievement Drive): ويقصد به الكفاح لتحصيل مستوى عالٍ من التفوق وتحقيقه. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتوجهون برغبة قوية في الوصول إلى الأهداف وخاصة الصعبة، ويتعلمون كيف يمكنهم تحسين أدائهم .

- الالتزام (Commitment): ويعني الميل نحو أهداف المجموعة أو المنظمة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية جاهزون لتقديم التضحية من أجل أهداف جماعية أكبر، ويستخدمون مبادئ المجموعة لإتخاذ قراراتهم وتوضيح خياراتهم، إذ يبحثون، بشكل فاعل، عن الفرص التي تمكنهم من تحقيق أهداف المجموعة والالتزام بما تراه من أجل تحقيق هذه الأهداف.

- التفاؤل (Optimism): ويقصد به الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العراقيل. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يثابرون على إيجاد أهداف رغم العوائق والاحباطات، ويعملون بدافع من الأمل في النجاح وليس لخوفهم من الفشل أو التراجع، ويرون أن الفشل أو التراجع هو نتيجة لظروف يمكن التحكم بها. إن المبادرة والتفاؤل عنصران مترابطان، إذ يتطلب من الشخص المبادر الذي يستغل فرصاً ويتطلع لتحقيق أهداف محددة أن يكون متفائلاً، وأن يبقى مثابراً لتحقيق الهدف بالرغم من العراقيل التي يمكن ان تواجهه.

المجال الثاني: الكفاية الاجتماعية (Social Competence)

تقدر الكفاية الاجتماعية بالكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته بالآخرين، وتتضمن البعدين الرابع والخامس من الذكاء الإنفعالي وهما:

البعد الأول: التعاطف (Empathy)

ويقصد به الوعي بمشاعر الآخرين، وحاجاتهم، واهتماماتهم. ويتضمن هذا البعد:

- فهم الآخرين (Understanding others): ويقصد به الإحساس بمشاعر الآخرين، ومعرفة أرائهم وإبداء الاهتمام بما يشغلهم. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية ينتبهون إلى التلميحات الإنفعالية، ويستمعون بشكل جيد، ويظهرون حساسية وتفهماً لوجهات نظر الآخرين، ويساعدونهم تفهماً منهم لاحتياجاتهم ومشاعرهم.

- تطوير الآخرين (Developing Others): ويقصد به الإحساس بحاجات الآخرين، بهدف تطوير قدراتهم. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يعترفون بنقاط قوة الآخرين، ويكافئونهم على إنجازاتهم، ويعطون الوقت المناسب للتدريب، ويقدمون مهمات تزيد من مهارات الاشخاص بما تشكله لهم من تحدٍ.

- التوجه للخدمة (Service Orientation): ويقصد به حاجات الآخرين، وإدراكها، وتلبيتها. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتفهمون حاجات الآخرين، ويحاولون إيجاد طرق لزيادة رضاهم، ويقدمون المساعدة للآخرين عن طيب خاطر، ويتفهمون وجهة نظرهم .

- الوعي السياسي (Political Awareness): ويقصد به قراءة الميول الإنفعالية للمجموعة وعلاقتها بالسلطة، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يقرأون بدقة علاقات القوى الرئيسة، ويتفهمون القوى التي تشكل وجهات نظر الآخرين وتصرفاتهم.

- التنوع المؤثر الفعّال (Leveraging Diversity): ويقصد به تشجيع الفرص بين الأفراد المختلفين. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يحترمون الأشخاص مهما كانت خلفياتهم، ويتفهمون وجهات النظر العالمية المختلفة، ويبدون تفهّما للاختلاف بين الجماعات، ويعتبرونه فرصة للتطور، ويعملون على خلق محيط ناجح للاختلاف.

البعد الثاني: المهارت الاجتماعية (Social Skills)

وهي المهارات الهادفة إلى إحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين، وتتضمن:

- التأثير (Influence): أي إدارة الأساليب الفعّالة للإقناع. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يمتلكون مهارة كسب الناس، ويستخدمون استراتيجيات مثل التأثير غير المباشر لبناء الإجماع، والتأييد، ويحولون الأحداث المأسوية بشكل فاعل من أجل إثبات وجهة نظر معينة.

- القيادة (Leadership): أي تحفيز وقيادة الأفراد والمجموعات. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يثيرون الحماس بشكل واضح باتجاه تحقيق رؤيا ورسالة مشتركة.

- بناء الروابط (Building Bonds): ويقصد بها تغذية العلاقات المثمرة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصفون بالمحافظة على علاقات واسعة وغير رسمية، ويبحثون عن علاقات تعاونية وذات فائدة مشتركة، ويحافظون على علاقات الصداقة الشخصية في مؤسسات العمل.

- التواصل (Communication): أي الإصغاء لتوجيه رسائل مقنعة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يستمعون بشكل جيد، ويحاولون الوصول إلى فهم مشترك، ويرحبون بتبادل المعلومات كاملة، ويتلقون الأخبار الجيدة والسيئة جيداً.

- إدارة النزاعات (Conflict– Management): أي التفاوض وحل نقاط الخلاف. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يعالجون الأوضاع الصعبة، ويتعاملون بلباقة

وبراعة، ويضعون الاختلافات موضوع النقاش، ويساعدون على منع تفاقمها، ويشجعون على الحوار والنقاش المنفتحين، ويجدون أفضل الحلول.

- التعاون والتنسيق (Collaboration and Cooperation): أي العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاونون مع الآخرين ويشاركونهم في تحقيق الأهداف، وفي الحصول على المعلومات والمصادر.

- العمل الجماعي (Team Capabilities): أي خلق قوة الفريق من أجل تحقيق الأهداف الجماعية. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يحرصون على نمذجة الصفات الجيدة مثل: الاحترام؛ والتعاون؛ والمساعدة؛ ويجذبون كل الأفراد نحو المشاركة الفاعلة، ويعملون على بناء هوية الفريق، ويحمون المجموعة.

يرى جون ماير (Mayer)، العالم السيكولوجي بجامعة هامبشير، أن الناس يتوزعون إلى نماذج متنوعة فيما يتعلق بالانتباه لمشاعرهم والتعامل معها:

- الواعون بالذات (Self Awareness):

وهم الذين يدركون حالاتهم المزاجية عند حدوثها، وهؤلاء يعرفون الكثير عن حياتهم الإنفعالية. وقد يرتبط هذا الوضوح في فهم الإنفعالات بسمات شخصية أخرى، فهم تلقائيون وواثقون من إمكانياتهم، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، وحين يعانون من حالة مزاجية سيئة لايتوقفون عند ذلك بل يكونون أكثر قدرة على الخروج من هذا المزاج السيء في أسرع وقت ممكن. وباختصار؛ فإن عقلانيتهم تساعدهم في إدارة إنفعالاتهم.

- الغارقون في إنفعالاتهم (Engulfed)

هؤلاء هم الأشخاص الذين يشعرون بأنهم غرقى مشاعرهم، وأنهم عاجزون عن الهروب منها. وكأن هذه الحالة قد تمكنت منهم أو تملكتهم، فهم متقلبو المزاج، مستغرقون في مشاعرهم أكثر من أن يكونوا مدركين لها. والنتيجة هي أنهم لا يسعون للهرب من حالاتهم الإنفعالية، كما يشعرون بالانهاك والعجز الإنفعالي.

- المتقبلون لمشاعرهم (Accepting)

على الرغم من أن هؤلاء الأشخاص غالباً ما يعرفون مشاعرهم بوضوح، إلا أنهم يميلون لتقبل حالتهم المزاجية كما هي ولا يحاولون تغييرها، ويبدوا أن هناك نوعين من المتقبلين: الذين يكون حالاتهم المزاجية جيدة، ولذلك لايرغبون في تغييرها، والآخرون تشمل من يمتلكون رؤيا واضحة لحالتهم المزاجية، ومع ذلك فحين يتعرضون لحالة نفسية سيئة يتقبلونها على طريقة "دعه يمر" ولا يفعلون شيئاً لتغييرها (جولمان، 2000).

أبعاد الذكاء الإنفعالي لجولمان:

تعددت تصنيفات العلماء لأبعاد الذكاء الإنفعالي طبقاً لفهمهم له، إذ قدّم كل منهم نموذجاً لهذه الأبعاد، ومنهم: ماير وسالوفي (Mayer& Salovey)؛ وجوتمان (Gottman) وجولمان (Goleman). ونظراً لأن الدراسة الحالية قائمة على نظرية جولمان (Goleman) للذكاء الإنفعالي، فسوف يتم تناول أبعاد الذكاء الإنفعالي كما صنفها جولمان:

1. الوعي بالذات (Self– awareness):

وهو القدرة على قراءة الفرد لمشاعره، وإدراك تأثير تلك المشاعر على ردود أفعال الفرد واستجاباته للمواقف المختلفة، وتأثيرها في عملية صنع القرار لدى الفرد. ويتضمن البعد معرفة الفرد لجوانب قوته وضعفه، والتعرف على مشاعره وإنفعالاته الذاتية، فالوعي بالذات أساس الثقة بالنفس (جولمان، 2000).

2. معالجة الجوانب الإنفعالية (إدارة الإنفعالات) Emotional manipulation

تشير إلى كيفية تعامل الفرد مع المشاعر والإنفعالات السلبية التي تزعجه وتؤذيه؛ أي التخلص من الإنفعالات السلبية، وتحويلها إلى إنفعالات إيجابية، هذه المعالجة هي أساس الذكاء الإنفعالي التي سماها فيما بعد (بتنظيم الذات) أي ترشيد الإنفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف (جولمان، 2000).

3. التعاطف (Empathy)

ويعني قدرة الفرد على قراءة إنفعالات الآخرين ومشاعرهم، ومعرفة ما يحسون به، وهو أمر يستلزم قدرته على فهم ذاته، واستشعار أحاسيسه أولاً، وهي قدرة تؤسس على القدرة على الوعي بالذات، فيركز الفرد على نتائجه، ومالذي يجب أن يقوم به، وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعّالة، كما يستطيع التعبير عنها. والشخص الذي يمتلك تلك القدرة يتميز بالقدرة على حل الصراع، وامتلاك زمام الأمور عند التعامل مع

الجماعة، وتتوافر لديه القدرة على القيادة بطريقة فعّالة، كما يتميز بالقدرة على حل الخلافات بين أفراد الجماعة؛ أما في العمل فنجده يمتلك القدرة على عقد الصفقات والاتفاقيات (Goleman ,1998).

كما يشير جولمان إلى أن الطفل في الثالثة من عمره الذي يعيش في أسرة محبة يسعى لتهدئة غيره من الأطفال أو التعاطف معهم إذا بكوا، في حين أن الأطفال الذين يسيء آباؤهم معاملتهم أو يهملونهم، فإنهم يصرخون في وجه الطفل الذي يبكي، وأحياناً يضربونه (خوالدة، 2004).

يؤكد جولمان أن الذكاء الإنفعالي مُتعلَّم، وأن التعلُّم يبدأ منذ السنوات الأولى في الحياة ويستمر بعد ذلك، ويذكر جولمان أن قاتلاً أرتكب سبع جرائم قتل وفي إحدى المقابلات الاكلينيكة سُئل: هل كنت تشعر بأي شفقة نحو الضحايا ؟ أجاب: لا، أبداً ولو كنت شعرت بالشفقة لما استطعت القيام بما فعلت، على الرغم من أن نسبة الذكاء (IQ) لديه 160 درجة، وهذا يشير إلى أن الذكاء الإنفعالي لا يرتبط بالذكاء العقلي لدى الفرد. وأن التعاطف ضروري ومهم للغاية في حياة الإنسان سواء بين الأزواج والأصدقاء وفي مجال العمل، وفي علاقة الفرد برئيسه أو بزملائه، فالتعاطف يكبح قسوة الفرد، ويقوم على تخفيف آلام الفرد الآخر الذي لديه مشكلة والتأثير فيه. كما يجب أن تكون لدى الفرد القدرة على قراءة الإشارات الإنفعالية للطرف الآخر بدقة، قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة (جولمان، 2000).

ويرى مارتن هوفمان (Martin Hoffman) أن القدرة على التعاطف هي أن تضع نفسك مكان الآخر، وهي التي تدفع الناس إلى إتباع مبادئ أخلاقية معينة، وتمكنهم من استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات، ومن القيادة بطريقة فعّاله (Le Doux,1993).

يُعرّف جولمان (Goleman) التعاطف على أنه القدرة على إدراك التجربة الموضوعية لشخص آخر، والقدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظره، والتخيل كيف يشعر الشخص الآخر.كما أن المفتاح في الربط بين الذكاء الإنفعالي EI والأخلاقية يكمن في عاطفة التعاطف "Empathy". وتولّد مهارات الذكاء الإنفعالي، وعلى الأخص الوعي– الذاتي التعاطف يؤدي إلى الاهتمام، والايثار، والشفقة (Kristjansson, 2006).

4. الدافعية (Motivation):

وتعني أن الفرد يعتمد على قوة دافعة داخلية في تحقيق أهدافه، فالحوافز الداخلية، مثل المتعة بالعمل، وحب التعلُّم، تكون أكثر أهمية وتأثيراً في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية، مثل المال والمنصب. ويتضمن تأجيل الإشباعات؛ أي التحكم وضبط الإنفعالات. وهو التأجيل الفوري للتعبير المباشر عن الإنفعالات بما يتيح للفرد اختيار الاستجابة السليمة، فالدافعية Motivation تعني أن يحدد الفرد هدفه، وأن يعرف كل خطوة تمكنه من تحقيق هذا الهدف، وأن يمتلك الحماس والمثابرة لاستمرار السعي من أجله (Goleman,1998).

5. المهارات الاجتماعية (Social Skills)

أشار جولمان (Goleman,1995) إلى أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفـــرد على تطوير العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية، وقدرته على قيـــادتهم، وبنـــاء روابط اجتماعية وإدارة النزاعات، وقدرته على التعامل مع الآخرين بصورة جيدة تعكس حفاظه على بقائه وإشباع حاجاته. فالأفراد الذين يتميزون بالمهارات الاجتماعية يمتلكون القدرة على فهم مشاعر الآخرين وإنفعالاتهم، ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقـــف، والقدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم بفعالية، والقدرة على بناء الثقة والأمانة، وخلق جو من التعاون والمشاركة مع الآخرين، والعمل بفاعلية مع جماعة العمل.

المقاييس المستخدمة في نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي

بُنيت العديد من المقاييس اعتماداً على نظرية جولمـــان للـــذكاء الإنفعـــالي والكفـــاءات الاجتماعية والإنفعالية المترتبة عليها. ومن أهم تلك المقاييس:

1. مقياس الكفاءة الإنفعالية (Emotional Competence Inventory ,EIC)

لقد قام جولمان بتصميم مقياس الكفاءة الإنفعالية وتطويره لقياس الذكاء الإنفعالي وتقييمه اعتماداً على الكفاءات المتعلقة بالذكاء العام الذي كان يستخدم لتقييم أداء المديرين والقادة حيث كان يسمى باستبيان التقييم الشخصي (Self–Assessment Questionnaire,SAQ) للمؤلف ريتشارد بوياتزيز (Boyatzis). ويعد هذا المقياس متعدد الآليات، إذ يهتم بتقديم تصنيفات سلوكية ومؤشرات للذكاء الإنفعالي، وبخاصة

للمديرين والقادة، ويعمل المقياس على تقييم حوالي عشرين كفاءة تمّ تصنيفها إلى الأبعاد الأربعة التي قدمها جولمان في نظريته، وهي: الوعي بالذات؛ والوعي الاجتماعي؛وإدارة الذات؛ والمهارات الاجتماعية. ويطلب من كل مشترك تقديم تقريرعن نفسه وعن سلوكيات الآخرين، ويتمّ تصنيفهم من رقم (1) هذا السلوك لا يمثل شخصية ذلك الفرد إلى الرقم (7) الذي يمثل أهم خصائص شخصية ذلك الفرد وهذا الأمر خاص بذلك الفرد وتصنيفات الآخرين لتلك الكفاءة.

2. **مقياس تقييم الذكاء الإنفعالي (Emotional intelligence assessment scale)**

قام براد بيري ورفاقه (Bradbery & Others) بتصميم هذا المقياس في محاولة منهم للوصول إلى مقياس فعّال وسريع للذكاء الإنفعالي يكون قابلاً للتطبيق في أي مجال. ويتكون من ثمانية وعشرين سؤالاً أو مفردة لتقييم المكونات الرئيسية التي تتضمنها نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي، وهي: (الوعي بالذات؛ وإدارة الذات؛ والوعي الاجتماعي؛ وإدارة العلاقات). ويأخذ فقط حوالي سبع دقائق للإجابة عنه، ويكمن الهدف من تلك الأسئلة في تحديد وجود المهارات التي تعكس تلك الكفاءات الأربع من عدمه، ويتم الإجابة عن مفردات المقياس من خلال ست نقاط تبدأ من رقم (1) (أبداً لايوجد) إلى رقم (6) (غالباً ما يقوم بذلك السلوك). ويمكن من خلال هذا المقياس يمكن استخلاص خمس نتائج رئيسية هي: معامل الذكاء الإنفعالي بمجمله؛ومعامل الوعي بالذات؛ ومعامل الوعي الاجتماعي؛ ومعامل الإدارة الذاتية؛ ومعامل إدارة العلاقات (Boyatzis & Goleman, 2001).

3. **استفتاء تقييم الأداء – نسخة الذكاء الإنفعالي**

Performance Evaluating Referendum– A copy of Emotional Intelligence

صمّم مقياس الذكاء الإنفعالي التابع لاستفتاء تقييم الأداء بوصفه مقياساً يعتمد على التقرير الذاتي، ويقيس سبع كفاءات تشتمل عليها نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي، بالإضافة إلى الكفاءات الضرورية لتحسين مستوى الأداء الوظيفي، إذ يشتمل على (84) سؤالاً موزعة على سبع كفاءات مختلفة منها: الإبداع؛ والاختراع؛ والوعي بالذات؛ والتحفيز؛ والتعاطف؛والمهارات الاجتماعية (حسين و حسين، 2006).

مفهوم التكيف (Adaptation):

تتمثل عملية التكيف في سعي الفرد المتواصل لتلبية مطالبه والاستجابة لمطالب البيئة المحيطة به وللتغيرات التي تحدث فيها، كما تتمثل في سعي الفرد للتوفيق بين مطالبه وحاجاته وبين شروط بيئته وضغوطاتها، وفي سعيه لتوفير نوع من التوازن بينه وبين البيئة. ونظراً لأن الإنسان يعيش عملية تفاعل مستمر مع محيطه المادي والاجتماعي، وهذا التفاعل هو عملية نشطة دينامية، فإن عمليات التكيف عمليات مستمرة من بين أهدافها المحافظة على التوازن، أو إعادة الإنسان إلى التوازن عند حودث أي خلل فيه، وذلك عبر إشباع مطالب نموه وحاجاته، وتخفيف التوتر لديه (جلال، 1980).

أما الرفاعي (2003)؛ فقد عرّف التكيف النفسي على أنه العملية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى تغيير سلوكه، أو بنائه النفسي، ليحدث علاقة أكثر إيجابية بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين بيئته من جهة أخرى.وفي علم النفس يمكن تفسير سلوك الإنسان بأنه، في أصله، تكيف مع العديد من المطالب والضرورات الشخصية والاجتماعية التي تضغط عليه، وتؤثر في بنائه النفسي وقيامه بوظائفه. ويحافظ الإنسان من خلال عملية التكيف على التوازن بين حاجاته المختلفة، أو بين حاجاته والعوائق التي تقف عائقاً في وجهها.

يرى الين (Allen)أن التكيف في علم النفس يشير إلى فهم الإنسان لسلوكه، وأفكاره، ومشاعره بدرجة تسمح برسم استراتيجية لمواجهة ضغوط الحياة اليومية ومطالبها (Allen,1990).

أبعاد التكيف ومجالاته:

يمكن النظر إلى التكيف من ناحية أبعاده ومجالاته المتنوعة، كما يلي:

1. التكيف الشخصي (الإنفعالي): ويشمل السعادة مع النفس والرضا عنها، واشباع الدوافع الأولية: (الجوع؛ والعطش؛ والراحة؛ والأمومة) والثانوية المكتسبة (الأمن؛ والحب؛ والتقدير؛ والاستقلال) وانسجامها وحل صراعاتها، وتناسب قدرات الفرد وإمكانياته مع مستوى طموحه وأهدافه.

2. التكيف الاجتماعي: ويشمل السعادة مع الآخرين؛ والالتزام بقوانين المجتمع وقيمه؛ والتفاعل الاجتماعي السوي؛ والعمل للخير؛ والسعادة الزوجية؛ والراحة المهنية. ويظهر هذا النوع من التكيف في المجالات التالية:

أ. في الدراسة: ويطلق عليه اسم التكيف الدراسي؛ أي نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيّا واجتماعياً، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية مثل: ضعف التحصيل الدراسي.

ب. في الأسرة: ويطلق عليه اسم التكيف الأسري، وهو أن يسود الوفاق بين الزوجين، وأن تكون العلاقات قائمة على المودة والمحبة والتعاون. ويتضمن هذا التكيف، منذ البداية، ما يسمى بـــ "التوافق الزواجي Marriage Adjustment" المتعمقة أساساً باختيار الشريك؛ وتجانس مستوياتهما الفكرية والثقافية والاجتماعية والعمرية.

ج. في العمل: ويطلق عليه اسم التوافق المهنيVocational Adjustment، ويتضمن اختيار الفرد للمهنة أو العمل الذي يناسب قدراته واستعدادته؛ وتقبلها؛ ورضاه عنها؛ ومحاولاته المستمرة لتطويرها والإبداع فيها، وشعوره بالسعادة والرضا أيضاً (بطرس، 2008).

التكيف الاجتماعي:

يعيش الإنسان في مجتمع تسوده قيم وأعراف، كما يتصف المجتمع بالتغير المستمر في بنيته الاقتصادية والثقافية، وهذا يتطلب من الأفراد التكيف مع مطالب الجماعة وقيمها من جهة، ومع ما يطرأ على المجتمع من تغيرات مستمرة من جهة ثانية.

أن قبول الطفل تدريجياً ما يطلب إليه في البيت وفي المدرسة عملية تكيف.وكذلك الأمر عند انتقال الفرد من بيئة اجتماعية إلى بيئة اجتماعية جديدة. ومثال على ذلك الانتقال من الريف إلى المدينة، أو انتقال الطالب من مدرسة إلى أخرى.

لا يتطلب التكيف الاجتماعي الالتزام بقيم المجتمع، وتلبية مطالبه، ومواجهة شروط التغير فيه فحسب؛ وإنما يتطلب أيضاً محاولة العمل على تقدم المجتمع والسعي لإحداث التغييرات فيه نحو الأحسن بقدر المستطاع. ويذكر عوض (1984) أن التكيف الاجتماعي يشير إلى حالة تتوافر فيها علاقة منسجمة بين الفرد والبيئة، فيستطيع الفرد إشباع معظم حاجاته مع

قبول ما تفرضه البيئة عليه من مطالب؛ أي أن التكيف الاجتماعي هو العملية التي تنطوي على إحداث ما ينبغي من تغيرات في الشخص، أو البيئة، أو فيهما معاً بقصد تحقيق الانسجام في العلاقة بينهما (جبريل، وحمدي، وداوود، وأبو طالب، 2002).

فالتكيف الاجتماعي هو تكيف الأفراد (أقلية منهم) في مجتمعات محلية كبيرة تختلف أما عرقياً أو دينياً أو لوناً أو ثقافة، إذ حيث اهتمت العديد من الدراسات الاجتماعية بدراسة هذا التكيف في مجتمعات اللاجئين أو دراسة التمييز العنصري وغيره من الفوارق المختلفة (الخالدي، والعلمي، 2009).

كما يعتبر التكيف الاجتماعي عملية مواءمة بين الشخص وغيره من الناس، ويشمل ذلك جميع المجالات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد في المدرسة والمهنة والأسرة، ويرتبط بإشباع الدوافع والحاجات الاجتماعية وتحقيق الأهداف الاجتماعية (أبو حطب، 1992).

الذكاء الإنفعالي والتحصيل الأكاديمي

لقد حظي التحصيل الدراسي باهتمام كبير بوصفه أحد جوانب العملية التعليمية وأبرز نتائجها؛ فمن خلاله يمكن الحكم على النتائج الكمية والكيفية للعملية التعليمية، بالإضافة إلى ما يحدثه من أثر مهم في تكوين شخصيات الطلبة وتشكيلها. وخلال العقود القليلة الماضية ظهرت العديد من نظريات الذكاء التي أولت اهتمأما كبيراً بالجوانب الإنفعالية للطالب، إذ لم يعد الاهتمام مقتصراً على قدرات الطالب العقلية فقط، بل ازداد الاهتمام أيضاً ليشمل الجانب الوجداني له ومهاراته الاجتماعية في التعامل مع أصدقائه وزملائه داخل الصف وخارجه.

وقدّم جاردنر (Gardner) نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence)، وفي العام 1988 قدّم بار– أون (Bar-On) نظريته في الذكاء الإنفعالي ثم تبعه كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) وجولمان (Goleman) بالنقد والتحليل لنظريات الذكاء المعرفي في نظرياتهم عن الذكاء الإنفعالي أيضاً. واتفق الجميع على أن الذكاء المعرفي للطالب لم يعد المقياس الوحيد للنجاح؛ وإنما يساهم بنسبة (20%) في نجاح الطالب، وأما النسبة المتبقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء الإنفعالي والاجتماعي للطالب.

لقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أن مهارات الذكاء الإنفعالي تعد عاملاً مهماً في مساعدة الطلبة على تحقيق النجاح الأكاديمي، وأن هناك علاقة موجبة بين ارتفاع مستوى الذكاء الإنفعالي لدى الطلبة وبين التحصيل الأكاديمي، وان الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لديهم، يمتلكون القدرة على فهم ذواتهم، وعلى ضبط أنفسهم والسيطرة عليها، وعلى ضبط البيئة المحيطة بهم وتعديلها.وعليه، ينبغي أن تقوم المدرسة بتدريس الذكاء الإنفعالي ونظرياته ضمن مقرراتها الدراسية؛ بقصد الارتقاء بمستوى نجاح الطلبة، لأن المهارات الإنفعالية والاجتماعية التي يتعلمها هؤلاء الطلبة عبر المناهج الدراسية تمثل جوانب ضرورية في عملية التعلُّم المدرسي، ويستفيدون منها طوال حياتهم.

يرى ستين بيرغر (Stein Berger) أن مفهوم التحصيل الدراسي يركز على كل من قدرات الطلبة وأدائهم، فهو مفهوم متعدد الأبعاد، إذ يتصل مباشرة بتطور ونمو أداء الطلبة العقلي والإنفعالي والاجتماعي وحتى النمو الفيزيائي الطبيعي (الجسماني) فهو يشمل الطالب بوصفه وحدة كلية. ويهدف التحصيل المدرسي إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات في المناهج المدرسية المقررة، وقد يهدف إلى أبعد من ذلك، وهو محاولة رسم صورة واضحة عن القدرات المعرفية للطلبة وخصائصهم الإنفعالية (حسين و حسين، 2006).

ويساعد الذكاء الإنفعالي الطلبة على الأداء الأكاديمي، إذ وجد جولمان (Goleman,1995) في دراسته لعينة من الطلبة الآسيويين المتفوقين أكاديمياً أنهم يمتلكون خصائص وسمات إنفعالية تساعدهم على التفوق والنجاح. أما العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الأكاديمي للطلبة، فقد أوضحت نتائج الدراسات أهمية القدرات الفردية للطالب في التحصيل الأكاديمي، فالذكاء المعرفي يساهم بصورة كبيرة، في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديه. وتتمثل هذه القدرات الفردية للطالب في ما إذا كان الطالب مستقراً وجدانياً أم غير مستقر، أو أنه يتمتع بثقة في شخصيته أو ليست لديه تلك الثقة، أو أنه خجول أم اجتماعي أو متحكم في نفسه أم غير متحكم، وتلك هي أهم الكفاءات الإنفعالية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الإنفعالي، كما توصلت أيضاً تلك الدراسات في نتائجها إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الإنفعالي مثل: إدارة الوقت؛ وإنجاز الهدف؛ والتواصل؛ وحل المشكلات؛ والتعاطف؛ وإدارة الضغوط؛ والصراع، يكونون أكثر تحقيقاً وإدراكا للنجاح في الحياة الأكاديمية أو العملية. وهذا ما يؤكد أن تدريس المهارات الإنفعالية والاجتماعية للطلبة في المدارس بات أمراً ضرورياً

ومهماً فهو يؤثر إيجابياً في عملية التعلُّم ليس فقط عبر مراحل التعليم المختلفة، ولكن أيضاً خلال مراحل الحياة العملية، فضلاً عما ينطوي عليه تدريس تلك المهارات من تأثير كبير في الحياة الدراسية والعملية للطلبة على حد سواء، فهي تساعدهم على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، ومن جهة أخرى تكسبهم هذه المهارات الميول والاتجاهات الإيجابية نحو العلم، فيستطيعون بسهولة مسايرة كل أمر جدي وحديث في مجال العلم والتكنولوجيا، كما أنها تجعل الطالب إيجابياً ومتفاعلاً، فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين، وإقامة علاقات بناءه وإيجابية معهم.

ويعتبر توماس (Thomas) أن الذكاء الشخصي هو أساس النجاح المدرسي، كما أكد تورانس وروبرت (Torance & Robert) أهمية الذكاء الإنفعالي في النجاح المدرسي، إذ إن التحصيل الدراسي ليس عاملاً نقياً أو بعداً واحداً، بل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي معرفي، ومنها ما هو إنفعالي ودافعي، ومنها ما هو ثقافي واجتماعي. فالمستوى الذي يصل اليه الطالب لا يتوقف على الطاقة العقلية وحدها؛ بل يتأثر بالطاقة الإنفعالية والدافعية، فقد يتوافر للطالب طاقة عقلية تؤهله للوصول إلى مستوى تحصيلي مرموقٍ، إلا أنه يصعب بلوغ هذا المستوى لأن هذه العوامل تعوق استخدام طاقته.

أشار دويك (Dweck) إلى أن مهارة اجتماعية إنفعالية تساعد الطلبة على النجاح الأكاديمي وفي حياتهم اليومية وهي القدرة على تنظيم الإنفعالات. فالطلبة جميعهم (ذوو الإنجاز المرتفع وذوو الإنجاز المنخفض) الذين يواجهون عقبات وفشل في الوصول إلى أهدافهم تكون مرونتهم قوية تعتمد على المدى الذي يستطيعون من خلاله ضبط أنماط التفكير السلبي (الأنماط السلبية للتفكير) ومشاعر اليأس، والأطفال الذين لا يستطيعون ضبط مشاعرهم يفشلون في ضبط الغضب أو الشعور باليأس (السمادوني، 2007).

وأهتم تركيت وموس (Trickett & Moos,1973) بدراسة العلاقة بين الحالة الإنفعالية وطبيعة البيئة الاجتماعية للفصل المدرسي. وقد أجريا دراستهما على عينة كبيرة من طلبتهما ومعلميهما. وكان أهم ما توصلت اليه تلك الدراسة أن الطلبة في البيئة التعليمية التي تؤكد على التواد والمسانده من جانب المعلم كانوا نفسياً أكثر ارتياحاً، وأقل توتراً، كما زادت دافعيتهم للتعلم، وقدرتهم على المشاركة داخل الفصل.

يؤدي الاهتمام بالجوانب المعرفية للطالب لوحدها في إطار عملية التعلُّم له سواء في البيت أو المدرسة، مع تجاهل الذكاء الإنفعالي ومهاراته، إلى حدوث العديد من المشكلات في المدارس من قبيل: الصعوبات الأكاديمية؛ والسلوك العنيف؛ والعدوانية؛ والجنوح؛ وتعاطي المخدرات، كما يؤدي ايضاً إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المدرسين، وإلى نقص الخبرة وزيادة معدلات الاحتراق الوظيفي بين المدرسين، في حين يساعد نمو المهارات الإنفعالية للطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية لذلك يعد الذكاء الإنفعالي مؤشراً مهماً على التنبؤ بالنجاح الدراسي. ويؤكد جولمان (Goleman) أن هذا النجاح لا يعزا إلى الجانب المعرفي فقط، بل تؤدي المهارات الإنفعالية والاجتماعية فيه دوراً مهماً أيضاً.

وعليه، تعتمد إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة على تنمية مهاراتهم الإنفعالية والاجتماعية، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيهم بذاتهم، والتفهم وحل المشكلات، وإدارة الإنفعالات في محيط بيئة التعلُّم. كما تجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من البرامج التي تساعد في تنمية مهارات الذكاء الإنفعالي للطلبة والمعلمين، وقد جاءت تحت مسميات مختلفة مثل: إعداد المدرسين؛ وبرامج التعلُّم الإنفعالي والاجتماعي. ولكي تؤتي برامج الذكاء الإنفعالي ثمارها، يجب أن يتم وضعها وتضمينها في المناهج المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة. ولو وضع ذلك الاهتمام موضع التنفيذ، فإن أول خطوة يجب القيام بها هي محاولة فهم طبيعة الذكاء الإنفعالي وأهميته في إدراك الناجح وتأثيره في كل من العاملين في البيئة المدرسية من مدرسين؛ وطلبة ومديرين؛ ولأن هنالك ثلاث منافع تتحقق من توسيع دائرة الاهتمام بالذكاء الإنفعالي على مستوى المدرسة:

1. أنه يعد بمثابة مظلة تحمي وتوفر المناخ التربوي المناسب لتطبيق برامج التدريب على المهارات الإنفعالية والاجتماعية التي تساهم في رفع مستوى العاملين.
2. أنه يساهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي، إذ ان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الإنفعالي والأداء الأكاديمي، وأن الذكاء الإنفعالي يؤدي دوراً كبيراً في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي، لأن الطلبة إذا لم يستطيعوا التوافق وجدانياً فلن تتوافر لديهم القدرة على التركيز فيما يتعلمونه. وهذا ما يؤثر سلباً بصورة كبيرة في أدائهم، وفي مستوى ابداعهم.
3. أنه يؤدي دوراً كبيراً في تعليم الطلبة وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمة المدرسة والمجتمع، كما تمثل المهارات الإنفعالية والاجتماعية ضرورة كبيرة لنجاح الطلبة في الحياة العملية بعد التخرج (حسين و حسين، 2006).

وقد كشفت دراسة جيوري (Geory, 1997) بأن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الإنفعالي يتميزون باستخدام معارفهم للحفاظ على الهدوء، والتفاؤل، والتحكم في الإنفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدأوا، ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء إنفعالي، كما ينشدون فهم استجابات الآخرين الإنفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوكيات غير لفظية ناعمة تجاه الآخرين، ويعرفون كيف يؤثرون فيهم، ويستخدمونهم بحكمة، ويطورون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين بوصفها أساساً لبناء العلاقات عليها.

يشير جولمان (Goleman,1995) إلى أهمية المدارس في تصحيح العجز في الكفاءة الاجتماعية والإنفعالية للأطفال؛ نتيجة فشل الأسرة في جعل أطفالها اجتماعيين. ويرى أن مهمة تعليم الطلبة المهارات الإنفعالية والاجتماعية تتطلب أمرين أساسيين هما: أن يذهب المعلم إلى ماوراء المهمة التقليدية للتعليم، وأن يصبح الأشخاص في المجتمع معنيين أكثر بالمدارس.

فلقد بدأ الاهتمام بالتعليم الاجتماعي والإنفعالي (Social and Emotional (SEL Learning في أواسط العام 1990 مع نشر كتاب الذكاء الإنفعالي Emotional intelligence لجولمان (1995) والذكاء المتعدد لجاردنر (Gardner,1993) وبقي الاهتمام بهذه البرامج قائماً إلى وقتنا الحاضر، مع ظهور العديد من الأبحاث التي تتحدث عن التعليم الاجتماعي والإنفعالي (SEL).

فالتعلُّم الإنفعالي والاجتماعي (SEL) هو القدرة على التعرف على إدارة الإنفعالات؛ وحل المشكلات بفعالية؛ وإنشاء علاقات إيجابية مع الآخرين. فهو مزيج من السلوكيات، والإدراكات، والإنفعالات، وهي كفايات أساسية لجميع الطلبة (Zins & Elias, 2001).

تشير كل من اليس، وزينس، ويسبيرغ، وفريكي، وجرينبيرغ، وهانز، وكاسلر، وشوب ستون، وشيرفير (Elias, Zins Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, & Shriver,1997) إن الطريقة التي يتعلم بها الطلبة مهارات التعليم الاجتماعي والإنفعالي مشابهة للطريقة التي يتعلمون بها المهارات الأكاديمية، فهم يتعلمون

ويتدربون ويطبقون مهارات التعليم الاجتماعي والإنفعالي (SEL) عن طريق مزاولة النشاطات الإيجابية داخل الصف وخارجه.

يستفيد الطلبة من برامج التعلُّم الاجتماعي- الإنفعالي التـــي تســـتخدم فـــي الإســـراع في التعاطف Empathy والتنظـــيم الإنفعـــالي Emotional Regulation ومهـــارات حـــل المشكلات ومهارات الضبط أو التحكم العصـــبي. فالأطفـــال الـــذين نمـــت لـــديهم المهـــارات الاجتماعية يكون أداؤهم الأكاديمي أفضل من أقـــرانهم الـــذين يوجـــد لـــديهم قصـــور فـــي المهارات(Gottman, Katz & Hooven,1997).

المكونات الرئيسية للتعلُّم الاجتماعي- الإنفعالي الفعّال:

هناك خمس كفاءات رئيسية يتم تدريسها، والتدرب عليها، وتعزيزها من خلال برامج التعلُّم الاجتماعي- الإنفعالي (SEL):

1. الوعي الذاتي Self-Awareness: ويقصد به التعرف على إنفعالات الفرد الذاتية، والتعرف على نقاط القوة والضعف في الذات ولدى الآخرين، والثقة بالنفس.
2. الوعي الاجتماعي: Social – Awareness: ويقصد به التعاطف، واحترام الآخرين، والآخذ بوجهات نظرهم.
3. اتخاذ القرار المسؤول: ويقصد به التقييم والتأمل، والمسؤولية الشخصية والأخلاقية.
4. إدارة الذات (Self-Management): ويقصد بها التحكم بالاندفاع، وإدارة الضغوط، والمثابرة، وتحديد الأهداف، والحافز.
5. مهارات العلاقات (Relationship Skills): ويقصد بها التعاون، والسعي للمساعدة والمنح والمساعدة والاتصال.

ومن الأمثلة على مخرجات التعلُّم الاجتماعي والإنفعالي المتعلقة بالنجاح في المدرسة والحياة:

أولاً: الاتجاهات (Attitudes)

- زيادة الإحساس بالفعالية – الذاتية
- زيادة الارتباط المجتمعي ورؤية المدرسة بوصفها مكاناً يظهر فيها الاهتمام

- مواقف إيجابية أكثر تجاه المدرسة والتعليم
- تحسين المواقف الأخلاقية والقيم
- زيادة الحافز الأكاديمي والطموح التعليمي
- زيادة الثقة والاحترام للمعلمين
- تحسن التأقلم مع ضغوطات المدرسة
- زيادة الفهم لعواقب السلوك

ثانياً: السلوكيات (Behavior)

- زيادة السلوكيات الاجتماعية
- قلة حالات الغياب والفصل المؤقت، والمواظبة في الحضور
- تطوير أسلوب خاص به في التعليم
- انخفاض حالات الاعتداء، والعنف بين الأفراد
- انخفاض في معدلات المشكلات السلوكية، واستخدام أفضل المهارات لحل المشكلات
- ازدياد المشاركة في الصف، والإقبال، والمبادرة
- زيادة المجهود من أجل الإنجاز
- المشاركة بفعالية في النشاطات الرياضية

ثالثاً: الأداء (Performance)

- التحسن في مهارات الرياضيات، فنون اللغة، والدراسات الاجتماعية
- زيادة الإنتاج مع مرور الوقت (من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية)
- الحصول على علامات أعلى في الاختبارات
- تقدم أكثر في الوعي الصوتي
- التحسن في مهارة تعلُّم – التعليم (Learning-to-learn)
- حل المشكلات والتخطيط بشكل أفضل (CASEL, 2003)

الخصائص الاجتماعية والإنفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم:

بالرغم من عدم وجود مشكلات اجتماعية إنفعالية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، فإن لديهم القابلية للإصابة بهذه المشكلات أكثر من نظرائهم العاديين، فهناك قابلية

أكثر للإصابة بالكآبة والرفض الاجتماعي، كما أن لديهم اضطرابات في الإدراك الاجتماعي. ويخطئون في فهم مشاعر الآخرين.

لقد لاحظ الباحثون أن المشكلات المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي تظهر بشكل أفضل في الأطفال الذين توجد لديهم مشكلات في الرياضيات، وفي المهمات البصرية المكانية والتنظيم الذاتي (Hallahan& Kuffeman,2009).

لقد ظهرت في السبعينيات العديد من الدراسات التي تناولت الخصائص الاجتماعية والإنفعالية للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم مثل: (مفهوم الذات؛ والتشتت؛ ونقص الإدراك الاجتماعي).أما الدراسات الحديثة؛ فقد ركزت على متغيرات جديدة مثل: الاكتئاب؛ والقلق؛ والوحدة؛ إذ قامت الدراسات بالاهتمام بالتطور الاجتماعي والإنفعالي والسلوكي للأفراد ذوي صعوبات التعلُّم.

التطور الاجتماعي Social Development

لقد حظي جانب التطور الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم باهتمام كبير، لأنه تمّ اعتباره مؤشراً ثابتاً على سوء التكيف والإجرام والتسرب من المدارس، وعلى بروز مشكلات في عملية التوظيف الاجتماعي، الأمر الذي كان يتحتم على التربويين أن يكونوا على دراية تامة بمظاهر النمو الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم، وذلك من أجل التخطيط لعملية التدخل ذات العلاقة، ولكن هنالك عوامل كثيرة ومتنوعة تعيق نمو الجانب الاجتماعي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم منها: صعوبة معالجة المعلومات؛ وعدم النضج؛ وعدم الانتباه؛ والنشاط الزائد؛ وتدني في تقدير الذات؛ وصعوبة التعبير عن المشاعر؛ وردود الفعل تجاه خبرات الفشل (Mercer,1997).

بيّن الزيات (1998) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يواجهون صعوبة في المواقف التفاعلية الجماعية القائمة على العمل الجماعي، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء الطلبة التفاعل مع المعلم أو الأقران فإنهم يواجهون نوعاً من التجاهل، لذا تكون علاقاتهم الاجتماعية مضطربة.

لقد وجدت الدراسات أن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يواجهون مشكلات في المهارات الاجتماعية مثل: الترحيب بالآخرين؛ وتقبل النقد منهم؛ وتلقي المديح من الآخرين (Gresham,1981).

وذكر كل من سالم، والشحات، وعاشور (2003) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تنقصهم مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهم أكثر عزلة وأقل تماسكاً وأقل قبولاً للرفق والصداقة.

فالأدب النظري يشير إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم توجد لديهم صعوبة في تطوير مهارات اجتماعية وبناء علاقات توافق مع الآخرين. إذ توصلت العديد من الدراسات إلى أن الأطفال المصابين بصعوبات تعلُّم توجد لديهم صعوبة في عمل صداقات جديدة، وفي التوافق مع مدرسيهم، ومن هذه الدراسات: دراسة مكلنتوش، وفوغن، وزاراغوزا (Mclntosh,Vaughn&Zaragoza,1991) المشار إليها في Reiff, Henry; Hatzes, Nanette;Bamel, Michael;Gibbon, Thomas.(2001) إذ وجدوا أن البالغين الذين يعانون من صعوبات التعلُّم غالباً ما يظهرون نقصاً في المهارات الاجتماعية الذي يؤدي إلى نقص في العلاقات الاجتماعية، والرفض الاجتماعي. أقر كثير من البالغين من ذوي صعوبات التعلُّم أنه توجد لديهم صعوبات في المهارات الاجتماعية، وعدم النضج الاجتماعي، وفي الإبقاء على العلاقات الشخصية والاجتماعية.

وتشير ميرسر (Mercer,1997) إلى أن العجز في المهارات الاجتماعية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم ناتج عن عدم قدرتهم على فهم الدلائل الاجتماعية. فالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يعانون من القصور فيما يتعلق بفهم التعبيرات الوجهية للآخرين، وحركات الأيدي والأذرع، ونبرة صوت المتحدث، والمزاج العام، كما أنهم لايدركون أهمية التواصل غير اللفظي بين الناس، أي الحكم على الإنفعالات والتعابير الوجهية للآخرين. فعلى سبيل المثال، قد يخلط الطفل ذوي صعوبات التعلُّم بين الشعور بالإحراج والشعور بالسعادة، وبذلك قد يظهر أمام الآخرين وكأنه لا يراعي مشاعرهم. إن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم توجد لديهم عجز في المهارات الاجتماعية، وتحديداً في السلوكات الأدائية مثل: إنهاء المهمة؛ وطبيعة السلوك ليشمل طبيعة السلوكيات الداخلية المتعلقة بالذات مثل: مساعدة الآخرين؛ والتعبير عن المشاعر.فلقد تمّ وصف الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من جانب زملائهم بالقلق، والحزن، وعدم

القبول والاستمتاع بوقتهم، وغالباً ما يتمّ رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من الطلبة العاديين، كما وصف هؤلاء الأطفال بأنهم يقضون وقتاً أقل في السلوك الموجه نحو مهارة معينة، وأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم، وأنهم غير قادرين على استقبال العواطف والإنفعالات والمشاعر، وأنهم لايسيطرون على تعبيراتهم الإنفعالية والحركية، وأنهم متهورون وغير مبالين، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين ومشاعرهم.

وذكر كريالوك (Crealock) أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم يتميزون بكثرة الحديث والمبالغة في تكرار موضوع معين بدلاً من فتح باب المناقشة مع الآخرين، كذلك يفشل هذا النوع من الطلبة في الحديث أو الحوار مع شخص جديد، بحيث قد يحدثونه عن كل شيء في حياتهم في اللقاء الأول فقط. وقد يحاولون إظهار المودة والألفة بشكل غير مناسب لهذا الشخص، حتى إنه قد يصل بهم الأمر إلى عرض الزواج على الجنس الآخر منذ اللقاء الأول. وربما يعجز هؤلاء الأفراد عن فهم كيفية سير العلاقات الأسرية، مثل الارتباط بالجد أو العم، وقد يواجهون صعوبة في فهم الأمور من وجهة نظر الآخرين. وقد يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم إلى بعض السلوكيات الاجتماعية المهذبة والمحببة مثل: مالذي يجب أن يقوم به الفرد حتى يكتسب صداقات جديدة، وكيف يشارك الفرد صديقه ويقدم له الدعم المعنوي والمادي في حالة حصول مناسبة سواء سعيدة أو حزينة، وقد لايتمكن بعضهم من فهم كيفية تكوين العلاقات مثل علاقات النسب، أو أن الاشخاص يبقون أخوة أو أخوات وإن كبروا في السن أو حتى توفوا (Mercer,1997).

ترى ليرنر (Learner,1997) أن الضعف في المهارات الإنفعالية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يظهر من خلال قلة الإدراك الاجتماعي، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين، فقد يستخدم هؤلاء الطلبة سلوكاً غير ملائم؛ لعدم معرفتهم ما إذا كان الفرد الذي يخاطبونه حزيناً أم سعيداً.

وبيّن هالاهان، وميرسر(Hallahan & Mercer) وونج، ودناهيو (Wong & Donahue) أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لا يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية، كما أن عدد أصدقائهم أقل قياساً بأقرانهم من الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلُّم ومن ثم فإن اقرانهم قد يتجاهلونهم أو يرفضونهم اجتماعياً كما يشير بيتي (Petti). وربما وقد ترجع المشكلات التي يواجهونها في مجال العلاقات الاجتماعية إلى ما يعانونه من قصور الذي يعانونه

في المهارات الاجتماعية، إذ لا يكون بمقدورهم قراءة المواقف الاجتماعية المختلفة بمستوى المهارة نفسه، شانهم شأن غيرهم من الأقران الذين هم في مثل عمرهم الزمني. ونتيجة لذلك لا يكون بوسعهم فهم كيف يحاول الآخرون التأثير فيهم، أو إدراك ما يريد الآخرون منهم فعله، أو الوعي بكيفية أن يدركهم الآخرون(هالاهان، وكوفمان،2007).

يرى كل من سريدهار، وفون (Sridhar & Vaughn)، وبيرل (Pearl) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلُّم لا يمتلكون مهارات اللباقة الاجتماعية في تعاملهم مع الآخرين، أو في توجيه التعليقات التقييمية أو في تلقي النقد أو المديح أو الثناء، وفضلاً عن ذلك، فإنهم قد لا توجد لديهم مهارات لمقاومة الضغوط السلبية من جانب الأقران (هالاهان، وكوفمان،2007).

يؤكد كل من بيرل، ودوناهيو، وبريان (Pearl, Donahue & Bryan,1986) أهمية الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والإنفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لأسباب عدة منها:

- أن الخبرات الاجتماعية التي يمر بها الأطفال يمكن أن تؤثر في شعورهم بالكفاءة، وفي إدراكهم لذاتهم، وفي توقعاتهم، وربما يؤثرذلك كله في سلوك الأطفال الأكاديمي. والاهتمام بهذه الجوانب يمكن أن يلقي الضوء على بعض أسباب السلوك اللاتكيفي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.
- أن التكيف الاجتماعي لا يقتصر فقط على التحصيل الأكاديمي، الذي يُعد الآن هدفاً رئيسياً للتربية الخاصة، لأن المشكلات في العلاقات، وبخاصة مع الأصدقاء خلال فترة الطفولة تنتج مشكلات تكيفية فيما بعد.
- أن التركيز على علاقات ذوي صعوبات التعلُّم مع الآخرين أمر مهم؛ لأن هناك عدداً من الأدلة التي تشير إلى أن هؤلاء الأطفال يوجد لديهم اصدقاء أقل، وهم أقل قبولاً من رفاقهم، ويمكن أن تقود معرفة الأسباب المؤدية إلى مثل هذه المشاكل إلى تطوير استراتيجيات لمساعدة هؤلاء الأطفال لتحسين خبراتهم الاجتماعية.

التطور الإنفعالي(Emotional development)

يتضمن النمو الإنفعالي ادراكات الفرد وأفكاره عن ذاته، كما أنه يشتمل على متغيرات عديدة مثل: مفهوم الذات، القلق؛ والاكتئاب؛ والكفاءة الذاتية.وتؤثر صعوبات التعلُّم سلبياً في النمو الإنفعالي عن طريق تعريض الطالب للفشل الأكاديمي والإحباط باستمرار، وبينما لا يعاني

جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من مشكلات في النمو الإنفعالي، فإن الكثير منهم قد يطورون واحدة أو أكثر من الخصائص التالية:

أولاً: مفهوم الذات(Self – concept)

استنتج (Bender& Wall,1994) في مراجعة لــ(27) دراسة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يعانون من مفهوم ذاتي وتنافس أكاديمي متدنٍ مقارنة بزملائهم العاديين، وأن المفهوم الذاتي المنخفض يؤثرفي الإنجاز الاجتماعي والأكاديمي.

أما (Bryan,1986) فقد أشارت في دراستها لمفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلُّم المتعلق بالجانب الأكاديمي إلى أنه أكثر سلبية مقارنة بالأطفال العاديين. أما فيما يتعلق بشعورهم العام بالقيمة الذاتية، فكان مساوياً لرفاقهم العاديين.

ثانياً: الدافعية(Motivation)

توصل كل من بندر، ووال (Bender & Wall,1994) في دراستهما التي اشتملت على مراجعة(14) دراسة عن الدافعية، أن طلبة المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلُّم يوجد لديهم تنظيم ذاتي أكاديمي أقل ودافعية أضعف فيما يتعلق بإنجاز مهمة ما بالمقارنة مع زملائهم العاديين، وأن طلبة الجامعات ذوي صعوبات التعلُّم يستخدمون استراتيجيات التعويض عن عجزهم في المهارات.

وأشار سالم وآخرون (2003) إلى أنه على الرغم من أن نقص الدافعية قد يأتي نتيجة لعجز الطفل عن التعلُّم إلا أنه سلوك يتكرر تسجيله في تقارير تشخيص هؤلاء الأطفال، وفي بياناتهم المدرسية.

ويتعرض الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم إلى مواقف فشل متكررة وعديدة. من هنا فقد يطورون ما يسمى بــ "العجز المتعلم" ويفقدون الدافعية الحقيقة لإثبات جدارتهم في انجاز مهمة معينة، فالأطفال هنا يعزون فشلهم إلى ظروف وأسباب خارجة عن إرادتهم وسيطرتهم. وعليه، فهم يشعرون بأن الفشل لايمكن أن يتبدل أو يتغير، وبالمقابل فإنهم يعزون أي نجاح يحققونه مباشرة إلى سهولة المهمة وإلى عوامل خارجية بدلاً من أن يعزوه إلى قدرتهم الشخصية والداخلية.

وربما تؤدي عوامل العجز المتعلّم ونقص الدافعية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم إلى ظهور سلوك الاعتمادية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم. فكثير من الأطفال يطورون سلوكيات الاعتماد على الآخرين مثل: الأهل؛ والمعلمين؛ والرفاق. إن احدى مؤشرات الداعمة لفكرة الاعتمادية هذه هي سرعة تأثر الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم بضغط الرفاق (Mercer,1997).

ثالثاً: القلق (Anxiety)

ذكرت ميرسر(Mercer,1997) أن مبدأ القلق عند علماء النفس يتضمن الإحساس الدائم بالقلق المتعلق بأحداث بيئية أو أخطار. إذ أشارت الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم قد أحرزوا درجات ونتائج أعلى على مقاييس القلق وفرط الحساسية مقارنة بزملائهم العاديين، ودرجات أقل على مستويات الحكم الذاتي والاستقلالية.

رابعاً: الانسحاب الاجتماعي (Social withdrawal)

يطور الأفراد ذوو صعوبات التعلُّم سلوكي الخجل والانسحاب بشكل أكبر من رفاقهم العاديين ذوي التحصيل العادي. وقد ينتج الانسحاب الاجتماعي نتيجة الفشل المتكرر للطالب أو بسبب شعوره بعدم الكفاءة في تأدية مهمة معينة. ولأن سلوك الوحدة والانسحاب الاجتماعي يظهر مرفقاً لحالات الاكتئاب والانتحار، فمن الضروري تطوير استراتيجيات للتدخل والوقاية (Mercer,1997).

يمكن وصف بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم كسالى، وهادئون، وغير ميالين للعمل الكثير، ولايسببون إلا القليل من الفوضى في الصف. ويبدو ان السلوك الانسحابي لهولاء الطلبة يخفي مشكلاتهم عن الآخرين، فلا يلاحظهم أحد في الصفوف العادية (الوقفي،2009).

خامساً: الاكتئاب والانتحار (Depression and Suicide)

تُعد المعرفة بوجود علاقة أو عدمها بين صعوبات التعلُّم والاكتئاب أمراً مهماً لسببين:

أولاً: لأن الاكتئاب حالة صعبة يتعذرعلى الفرد تحملها.

ثانياً: لأن الاكتئاب يرتبط بقوة بالانتحار.

وتشير نتائج الدراسات إلى أن الاكتئاب هو العامل الأساسي في (60%) من حالات الانتحار وتختلف أعراضه باختلاف العمر، ففي مرحلة الطفولة تشتمل الأعراض الشكاوى الجسدية؛ والانسحاب الاجتماعي؛ والكذب؛ والعدوان؛ وتدني مفهوم الذات؛ ونقص التفاعل مع الأقران. أما في فترة المراهقة، فإن أعراض الاكتئاب تشتمل على: اليأس والعجز؛ التفكير بالانتحار؛ وتعاطي المخدرات؛ والمشكلات الجسدية؛ والانسحاب الاجتماعي. وتشتمل أعراضه في الأعمار المتقدمة على: تغيرات في الشهية للطعام أو الوزن؛ وشعور بالخمول؛ وشعور بالذنب؛ وضعف التركيز؛ واضطرابات في النوم؛ وفقدان الطاقة.

وجد الباحثون أن الاكتئاب يزيد لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلُّم عن الأفراد العاديين بما نسبته (10%–36%) وذلك باختلاف الدراسات. وهذه الاختلافات تظهر بسبب:

1. اختلاف المقاييس المستخدمة في قياس حالات الاكتئاب
2. أن فئة صعوبات التعلُّم هي فئة غير متجانسة
3. اختلاف المدركات الفردية للكفاية الأكاديمية
4. الخلط والتداخل بين حالات الاكتئاب والاضطرابات السلوكية الأخرى ومفهوم الذات

(Mercer, 1997)

سادساً: النشاط الزائد (Hyperactivity)

يفتقر الأفراد ذوو صعوبات التعلُّم إلى التحكم الذاتي، ومن ثم فإنهم ينخرطون في أنشطة حركية زائدة. ويوصف الكثير من هؤلاء الأطفال بأنهم متوترون؛ وعنيفون؛ وغير مستقرين وسريعوا التشتت؛ ومنتبهون لفترات قصيرة.

وبيّن ديلونغ (Delong) أن نسبة القصور في الانتباه الذي يرافقه نشاط زائد في ميدان صعوبات التعلُّم تراوحت ما بين (41–80%). وعلى الرغم مما ذكره الكثير من الباحثين حول ارتباط النشاط الحركي الزائد بصعوبات التعلُّم، إلا أن رومس 1977 قال إنه "يوجد العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلُّم ليس لديهم نشاط زائد".

وتشير الأبحاث إلى أن حالة القصور في الانتباه الذي يرافقه النشاط الزائد تميل إلى الزيادة حتى سن (3) سنوات ثم تقل تدريجياً حتى مرحلة المراهقة (Mercer,1997).

سابعاً: التشتت وعدم الانتباه(Inattention and Distractibility)

ذكرت ميرسر (Mercer,1997) أن أغلبية الدراسات التـــي تناولـــت العلاقـــة بـــين صعوبات التعلُّم وعدم الانتباه، أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يواجهون مشكلة فـــي كل مظهر من مظاهر الانتباه مثل: (تحديد الوقت لإنهاء مهمة ما؛ وتركيز الانتبـــاه؛ والانتبـــاه الانتقائي).

ثامناً: الاندفاعية (Impulsivity)

وجد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلُّم قد تجاوزوا المدى الطبيعي للاندفاعية على مقاييس الاندفاعية، وأن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يستجيبون سريّعا دون تفكير أو أي اعتبار للنتائج. فلقد أشار بندر ووال (Bender & Wall) إلى أن الاندفاعية تتضمن عجزاً في مهارات الانتباه والإستجابات الاندفاعية.وخلص كيوغ (Keogh) إلى أن الأسلوب الاندفاعي يحدد نجاح الأداء المدرسي (Mercer,1997).

وذكر ستراج (strag) بأن الأهل قد وصفوا الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم، أنهم غير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر، ولا يحكمون تعبيراتهم الإنفعالية والحركية، وأنهم متهورون وغير مبالين، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين ومشاعرهم (السرطاوي،والسرطاوي،1984).

الدراسات السابقة

تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، التي تسنى للباحثة الاطلاع عليها وجرى تصنيفها ضمن ثلاثة محاور سيتم ترتيبها بحسب أقدميتها:

الأول: الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، التي تناولت بالبحث أثر برنامج الذكاء الإنفعالي وأهميته في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، التي استخدمت نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في دراستهم.

الثاني: الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة غير المباشرة بموضوع الدراسة المتعلقة بموضوع الذكاء الإنفعالي وتنميته للطلبة الموهوبين والعاديين، وأثره في تحسين تكيفهم الاجتماعي والأكاديمي.

الثالث: الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة غير مباشرة بموضوع الدراسة المتعلقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وتكيفهم الاجتماعي والأكاديمي على حد سواء.

أولاً: الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، التي تناولت بالبحث أثر برامج الذكاء الإنفعالي وأهميته في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، التي استخدمت نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في دراستهم.

إن الدراسات التي اجريت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وصعوبات التعلُّم بصورة مباشرة هي دراسات محدودة، فأغلبها تتناول بالبحث مكوناً من مكونات الذكاء الإنفعالي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، مثل: الكشف عن مستوى الكفاءة الاجتماعية أو الكفاية الشخصية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. ونظراً لقلة الدراسات في هذا المجال، سيتم عرض الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الإنفعالي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بصورة مباشرة وغير مباشرة.

وهناك دراسة قامت بها هاتز (Hatzes,1996) هدفت إلى التعرف على العوامل ذات العلاقة بالنواتج الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعية، إذ تمت مقابلة (20) طالباً يعانون من صعوبات، وتمّ فصلهم من الجامعة و(10) منهم تخرجوا بنجاح. وأجريت مقارنة بين المجموعتين من ناحية: الجنس؛ والعمر؛ والعرق؛ ومستوى الذكاء؛ وعلامات الثانوية؛ وذلك لتقليص الاختلافات المصاحبة لهذه العوامل. وجدت (Hatzes) أن

الذكاء الإنفعالي عامل يساهم في المخرجات الأكاديمية والوظيفية لهذه المجموعة من الأفراد. وتم تحديد أبعاد الذكاء الإنفعالي في الدراسة ليشمل: القدرة على التحكم بالإنفعالات؛ومهارات التواصل مع الآخرين؛ والمثابرة؛ والتفاعل الايجابي؛ التعاطف؛ وتفسير المواقف.

وأظهرت نتائج الدراسة ان المثابرين كانوا أفضل بالتحكم بعواطفهم من المفصولين من الجامعة، فقد وقفت المثابره في وجه الصعوبات.وتبين أنه كان لديهم تفسير إيجابي للمواقف. أما الأمر المشترك بين المجموعتين: الأولى التي تخرج طلبتها، والثانية التي فصل طلبتها أكاديمياً وهي أنهم جميعاً بلا استثناء، قد مروا بمواقف غير ساره، وإنفعالات متوترة خلال سنتهم الأولى. ولم تشتمل الدراسة على مجموعة مقارنة من طلبة لا يعانون من صعوبات تعلم لذا لم تقدم معلومات عن اختلاف الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم عن أقرانهم العاديين.

أجرى كلاً من رايف، وهاتز، وبرامل، وجيبسون (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon,2001) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلُّم والجنس مع الذكاء الإنفعالي، إذ تكونت عينة الدراسة من (128) طالباً جامعياً: (54) طالباً توجد لديهم صعوبات تعلُّم: (32) ذكوراً و(22) اناثاً، و(74) لا يعانون من صعوبات التعلُّم: (34) ذكوراً و(40) اناثاً يرتادون كليتين في جامعة واحدة شاركت في هذه الدراسة. وجرى تقييم الذكاء الإنفعالي باستخدام مقياس بار–أون للذكاء الإنفعالي (EQ-i) إذ صممت أداة للتقدير الذاتي لقياس المهارات الذاتية ومهارات التواجد مع الآخرين والتحكم بالتوتر، والتأقلم والمزاج العام. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلُّم في أدائهم على مقياس الذكاء الإنفعالي، فالطلبة الذين توجد لديهم صعوبات تعلُّم كان تقديرهم أقل في العلامات؛ والكفاءة المدرسية على اختبار (SAT)؛ ومعدل الثانوية؛ والمعدل التراكمي في الجامعة مقارنة بالطلبة الذين لا توجد لديهم صعوبات تعلُّم. والطالبات الإناث كن اكبر عمراً، وتوجد لديهن معدلات تراكمية أعلى من الطلبة الذكور. وخلصت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على بُعد المهارات الاجتماعية لصالح الإناث.

وأجرت العويدي (2008) دراسة مقارنة بين أداء الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلُّم على الصورة الأردنية من مقياس بار– أون للذكاء الإنفعالي في عينة أردنية، إذ تكونت عينة الدراسة من (1456) طالباً وطالبة، منهم (620 عاديون، و506 موهوبون، و332 ذوو صعوبات تعلُّم) مثلوا المناطق الجغرافية المختلفة للمملكة:(وسط؛ وشمال؛ وجنوب)

وتراوحت أعمارهم بين (7–18) سنة ضمن أربع فئات عمرية: (7–9، 10–12،13–15،16–18). وتحقيقاً لأهداف الدراسة، تمّ تطبيق مقياس بار– أون للذكاء الإنفعالي على عينة الدراسة. وتوصلت النتائج إلى أن المقياس له دلالات صدق تمييزي بدلالات المتوسط الحسابي للمجموعات الثلاث وبتحليل التباين الأحادي، كما كشفت دلالات الصدق التمييزي لمتغير الفئة العمرية إلى أن للمقياس دلالات صدق تمييزي دالة للفئة العمرية، وبينت النتائج أن متوسط أداء الطلبة الموهوبين هي الأعلى بين المجموعات، فقد كانت (62) على الدرجة الكلية (EQ) للمقياس يليهم الطلبة العاديون بمتوسط أداء (58)، ثم الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم بمتوسط أداء (54) على الدرجة الكلية للمقياس.كما تمّ التحقق من صدق البناء، إذ تراوح معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بين (0.47) على بعد إدارة الضغوط و(0.75) على بعد التكيف. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط عالٍ بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه.أما دلالات ثبات المقياس، فبلغت قيمة الثبات (0.91) باستخدام كرونباخ ألفا على الدرجة الكلية وعلى أفراد العينة الكلية (ن= 1456) وتراوحت قيم الثبات بين (0.87) على بعد التكيف و(0.54) على بعد الانطباع الإيجابي. وجرى الكشف عن الثبات من خلال تطبيق صورة مكافئة للمقياس، وهي مقياس بار–أون للذكاء الإنفعالي النسخة (المختصرة) المكونة من (30) فقرة. ودلت النتائج على وجود ارتباط عالٍ بين القائمتين، إذ تراوح بين (0.64) لبُعد إدارة الضغوط و(0.85) لبعد الكفاية الشخصية. وللتوصل إلى معايير الأداء على مقياس بار –أون للذكاء الإنفعالي، تمّ حساب الدرجة المعيارية بمتوسط (100) وانحراف معياري قدره (15) وما يقابلها من درجات معيارية محولة (TSS) لكل فئة عمرية، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بصورتها الأردنية موزعة حسب الدرجات الخام.

المجال الثاني: الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة غير المباشرة بموضوع الدراسة المتعلقة بموضوع الذكاء الإنفعالي وتنميته للطلبة الموهوبين والعاديين، وأثره في تحسين تكيفهم الاجتماعي والأكاديمي.

أجرى فان دير، وثيجس، وشيكل (Van DerZee, Thijs & Shekel, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والذكاء الأكاديمي والتنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لعينة من الطلبة شملت (116) طالباً من طلبة الصف السادس في مدارس هولندا، إذ كان متوسط أعمارهم (12) سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التكيف الاجتماعي،

ومقياس التكيف الأكاديمي، ومقياس الذكاء الإنفعالي التي طوّرها الباحثون لتحقيق أهداف الدراسة.وبينت نتائج التحليل العاملي أن الطلبة سجلوا أعلى درجات على مقياس الدراسة لأبعاد الذكاء الإنفعالي الثلاثة، وهي: الاستقلالية Autonomy؛ والتعاطف Empathy؛ وضبط الإنفعالات Emotional Control.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة، فضلاً عن قدرة أبعاد الذكاء الإنفعالي الثلاثة على التنبؤ بالتكيف الاجتماعي للطلبة، إضافة إلى وجود علاقات قوية لأبعاد الذكاء الإنفعالي مع الاستقرار الإنفعالي والانبساط. ومن المثير للاهتمام أن أبعاد الذكاء الإنفعالي كانت قادرة على التنبوء بالنجاح الإنفعالي والأكاديمي فوق المؤشرات التقليدية للذكاء الأكاديمي والشخصية.

أما دراسة كريك (Crick,2002) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والكفاءة الاجتماعية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية كنتاكي في الولايات المتحدة الامريكية. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة، منهم (31) طالباً و(89) طالبة تتراوح أعمارهم بين (14-17) سنة، وتمّ استخدام مقياس بار-أون للذكاء الإنفعالي (EQi) واستبيان تعليم المهارات الاجتماعية. إذ تم تدريب الطلبة على مهارات الذكاء الإنفعالي.وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل المدرسي، فلقد حقق الطلبة درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الإنفعالي، كما أشارت النتائج إلى تميز الإناث على متغير الذكاء الشخصي، وتميز الذكور على متغير التكيف، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر بين الكبار والصغار.

وفي دراسة أجراها خوالده (2003) للتحقق من أثر برنامج تعليمي لتطوير مهارات الذكاء الإنفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، حيث تكونت أفراد الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية تربية مادبا، وبلغ عددهم (1243) طالباً وطالبة، قام الباحث بتطوير برنامج لتنمية الذكاء الإنفعالي وتطوير اختبار للتحصيل في مبحث التربية الإسلامية المقرر تدريسه في الفصل الثاني للصف السادس الأساسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج أثراً دالاً على أداء الطلبة في اختبار التحصيل بمجمله وفي مستوى المعرفة يعزى إلى البرنامج التدريبي ولصالح الطلبة الذين

تعرضوا للبرنامج، في حين لم تكن هناك أية دلالات إحصائية على اختبار التحصيل في مستوى الفهم والاستيعاب ومستوى المهارات العقلية العليا.

كما أجرت الصرايرة (2003) دراسة بعنوان "أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في مستوى التفكير الابداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في محافظة الكرك في الأردن". تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من مدرسة جامعة مؤتة النموذجية، تمّ توزيعهم عشوائياً على المجموعتين: التجريبية؛ والضابطة، واستخدم اختبار التفكير الإبداعي ومقياس مفهوم الذات على المجموعتين: التجريبية؛ والضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية، والضابطة على العلامة الكلية للتفكير الإبداعي، إذ كانت الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، ولم يظهر أي أثر للجنس أو التفاعل بين الجنس والطريقة على بُعد الأصالة في اختبار التفكير الابداعي.

وهناك دراسة أجراها أبو غزال (2004) هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) في تنمية قدرات الذكاء الإنفعالي لأطفال قرى SOS في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طفلاً وطفلة من أطفال قرى SOS في إربد، تراوحت أعمارهم بين (8–11) سنة، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين: تجريبية؛ وضابطة. وقد أعدّ الباحث برنامجاً تدريبياً في الذكاء الإنفعالي معتمداً على أبعاد الذكاء الإنفعالي الأربعة وهي: (إدراك الإنفعالات وتقييمها والتعبير عنها؛ واستخدام الإنفعالات لتسهيل التفكير؛ وفهم الإنفعالات وتحليلها؛ والتنظيم التأملي للإنفعالات). واستخدم في الدراسة اختبار سوليفان للذكاء الإنفعالي للأطفال بعد تعديله ليناسب البيئة الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج أثراً دالاً على أداء الأطفال في اختبار الذكاء الإنفعالي الكلي، يعزى لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، كما كشف تحليل التباين المصاحب المتعدد عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في الأبعاد للذكاء الإنفعالي: (ادراك الإنفعالات، وفهمها، وإدارتها) يعزى لمتغير المجموعة في حين لم يظهر أثر دال احصائياً لمتغير الجنس، أو التفاعل بين المجموعة والجنس.

كما أجرى ويتاسيزوسكي، واسلسما (Woitaszewski & aslsma, 2004) دراسة بعنوان "أثر الذكاء الإنفعالي على التكيف الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين"، وذلك من خلال قياس الذكاء الإنفعالي كما صوره ماير، وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) من أجل مساهمته في نجاح المراهقين الموهوبين، إذ استخدم مقياس Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS-A) لقياس الذكاء الإنفعالي، ومقياس العلاقات الشخصية والضغط الاجتماعي (Social Stress Scale (SSS على عينة تكونت من (39) طالباً موهوباً من المدرسة الثانوية العليا في ولاية كاليفورنيا تروراحت أعمارهم بين (15–18) سنة من طلبة صفي الحادي عشر والثاني عشر، وبلغت نسبة الذكور (41%) بينما بلغت نسبة الإناث (59%) ممن سجلوا 129 درجة على اختبار (IQ). وخلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي والتكيف الاجتماعي والأكاديمي للطلبة الموهوبين.

أجرت مطر (2004) دراسة بعنوان "أثر برنامج تعليمي– تعلمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي، لدى عينة من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسي" في مدرسة تابعة لمديرية الرصيفة وتكونت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة موزعين إلى (38) طالباً و(40) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية،؛ ومجموعة ضابطة.

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج التعليمي– التعلُمي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في التقليل من السلوكات العدوانية. واستخدمت ثلاث أدوات قياس: الأولى أداة لقياس السلوك العدواني عند الطلبة وفقاً لقدراتهم لأنفسهم، والثانية: أداة لقياس السلوك العدواني للطلبة وفقاً لتقديرات المعلمين، أما الثالثة: فقد تم بناؤها لقياس الذكاء الإنفعالي عند الأطفال.وتضمن البرنامج (25) لقاءً موزعاً على الأبعاد الخمسة للذكاء الإنفعالي: الوعي الذاتي؛ التنظيم الذاتي؛ والتعاطف؛ والدافعية؛ والمهارات الاجتماعية. وأشارت النتائج إلى أن للبرنامج أثر في تنمية الذكاء الإنفعالي، اذ كان للبرنامج أثر دال احصائياً على الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني وفق تقديرات المعلمين. ولم تظهر النتائج وجود أي أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس أو التفاعل ما بين المجموعة والجنس على الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني وفق تقديرات المعلمين.

وأجرى براكيت، وماير، ووارنر (Brackett, Mayer, Warner, 2004) دراسة بعنوان "الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالسلوك اليومي". وتم إجراء اختبار القدرة للذكاء الإنفعالي على طلبة الجامعة وعددهم (330) طالباً، واستخدام مقياس السمات الشخصية، ومقياس الفراغ الحياتي (Life Space) الذي يقييم مجموعة سلوكيات منها العناية– بالذات؛ السعي وراء الراحة؛ والنشاطات الأكاديمية؛ والعلاقات الاجتماعية. وبينت نتائج الدراسة أن الإناث قد حصلن على علامات أعلى بكثير في الذكاء الإنفعالي من الذكور، لكن الذكاء الإنفعالي (EI) كان أكثر تنبؤاً لمقياس الفراغ الحياتي للذكور منه للإناث، وبخاصة في عدم القدرة على إدراك العواطف، وأظهرت النتائج أيضاً أن استخدام العاطفة كان متلازماً لبعض المخرجات السلبية منها: (استخدام المخدرات والكحول؛ والسلوك المنحرف أو الشاذ؛ والعلاقات الضعيفة مع الأصدقاء) إذ كان الذكاء الإنفعالي للذكور متلازماً، بشكل كبير، مع سوء التكيف والسلوكيات أكثر من الإناث.

كما أشارت العويدي (2008) في دراستها "دراسة مقارنة بين اداء الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلُّم على الصورة الأردنية من مقياس بار –أون للذكاء الإنفعالي في عينة أردنية" إلى ثلاثة دراسات قام بها باركر (Parker):

الدراسة الأولى:

أجراها باركر (Parker,2004) بعنوان: "الذكاء الإنفعالي والنجاح الأكاديمي: فحص الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة". هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الأكاديمي. إذ طبق مقياس بار–أون للذكاء الإنفعالي بصورته المختصرة في الشهر الأول من السنة الدراسية الأولى من الجامعة على عينة مكونة من (372) طالباً في جامعة أنتاريو (Ontario) الصغيرة، وفي نهاية السنة الدراسية قورنت السجلات الأكاديمية للطلبة مع نتائج أدائهم على مقياس بار– أون. وخلصت النتائج إلى إرتباط النجاح الأكاديمي للطلبة وبقوة بأبعاد الذكاء الإنفعالي، فالطلبة الذين تجاوزت معدلاتهم التراكمية 80% أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات المقياس من أولئك الذين تبلغ معدلاتهم 58% فما دون.

الدراسة الثانية:

أجراها كل من باركر، وكريك، وبارنهات، وهاريس، وماجسكي، وود، وهوجان، بوند (Parker, Greque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, Hogan, 2004)

بعنوان: "التحصيل المدرسي في المدرسة الثانوية: هل للذكاء الإنفعالي دور؟ "هدفت إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الأكاديمي في المدرسة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من(667) طالباً وطالبة منهم (304 ذكوراً، و363 اناثاً) من ثلاث ولايات أمريكية تراوحت أعمارهم بين (14–18) سنة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم تطبيق اختبار بار–أون: للشباب (EQ-i:YV)، إذ قسم الطلبة إلى ثلاث مجموعات بناء على تحصيلهم المدرسي (GPA) تحصيل مرتفع، ومتوسط، ومنخفض)0 وأشارت النتائج إلى أن هناك ارتباطاً عالياً بين أداء الطلبة على بنود اختبار الذكاء الإنفعالي (EQ-I:YV) وبين متوسط علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي (GPA). وكان الأثر واضحاً ودالاً للجنس على البعد الاجتماعي والشخصي لصالح الإناث عن الذكور، بينما تفوق الذكور على الإناث في بُعد التكيف. وبينت النتائج أيضاً أن الطلبة الذين حصلوا على أعلى من 80% في اختبار التحصيل المدرسي حصلوا على علامات أعلى في الاجابة على بنود اختبار الذكاء الإنفعالي.

الدراسة الثالثة:

أجراها باركر، ودوفي، وود، وبوند، وهوجان (Parker, Duffy,Wood, Bond, Hogan,2005) وهي بعنوان:" التحصيل الأكاديمي والذكاء الإنفعالي،توقع النجاح من المدرسة للجامعة". هدفت إلى توضيح تأثير الذكاء الإنفعالي في نجاح الفرد وانتقاله من المدرسة الثانوية إلى الجامعة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم مقياس بار–أون النسخة المختصرة (EQ-I Short) على عينة عددها (1426) من طلبة السنة الأولى في أربع جامعات امريكية. تمت مقارنة أداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع الذين أظهروا أداءً على جميع أبعاد مقياس الذكاء الإنفعالي. وتشير هذه النتائج ان للذكاء الإنفعالي دوراً مهماً للانتقال والتكيف في الحياة الجامعية.

أجرى كل من باستين، وبيرنز، ونيتيبيك (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى قدرة الذكاء الإنفعالي على التنبؤ بمهارات الحياة: (الإنجاز الأكاديمي؛ أساليب التعامل مع الضغوط؛ والرضا عن الحياة). وقد أجريت على عينة قدرها (246) طالباً بالسنة الأولى الجامعية. وخلصت النتائج عدم إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الإنفعالي والتحصيل الأكاديمي، لكن توجد علاقة إرتباطية دالة بين أبعاد الوضوح الإنفعالي، والإصلاح الإنفعالي، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي وبين القدرة على التعامل

مع الضغوط، بينما لا توجد علاقة بين الإدراك الإنفعالي، واستخدام الإنفعالات لتيسير عملية التفكير، وإدارة الإنفعالات، والدرجة الكلية للذكاء الإنفعالي، وبين القدرة على التعامل مع الضغوط، بالإضافة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الذكاء الإنفعالي والرضا عن الحياة.

أما دراسة مينزي (Menzie,2005) فهدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والمشكلات النفسية للأطفال، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية، وإجريت على عينة من طلبة المدارس المتوسطة بولاية نيوجرسي. وأظهرت النتائج وجود علاقات إرتباطية سلبية بين أبعاد الذكاء الإنفعالي والمشكلات النفسية للأطفال، ووجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الإنفعالي وبين كل من: الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية بالإضافة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين القدرة والتكيف، وإدارة الضغوط كأبعاد للذكاء الإنفعالي وبين الكفاءة الأكاديمية.

قام لاكاي ،ومارغليت، وزيف،وزيمان , Lackaye, Margalit. Ziv,Ziman (2006) بإجراء دراسة بعنوان: "مقارنة الكفاءة الذاتية، والمزاج، والجهد، بين طلبة صعوبات التعلُّم وأقرانهم العاديين". وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين التصورات الذاتية والكفاءة الذاتية، والمزاج، والجهد والأمل، على عينة من (123) من المراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلُّم بأخذ التحصيل الأكاديمي والجنس بوصفها متغيرات لاستكشاف العلاقات بين التصور الذاتي والإنجاز.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الصعوبات التعلُّم أقل فاعلية من أقرانهم العاديين، وأكثر سلبية، وفي الوقت نفسه لم يتم العثور على اختلافات كبيرة لفعالية الجانب الإنفعالي.واثبتت النتائج أن الأداء للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يشبه اقرانهم العاديين. ولم تظهر هناك نتائج تشير إلى ما إذا كانت صعوبات الماضي أم مخأوف المستقبل هي المؤثر الأكبر على الطلبة.

أجرت الجندي (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الطلبة الموهوبين والعاديين، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. وتتكون عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الصفوف: التاسع، والعاشر، والأول الثانوي موزعين بالتساوي بين مدرسة اليوبيل والكلية العلمية الاسلامية. واستخدمت الباحثة مقياس بار–

أون للذكاء الإنفعالي الذي يتكون من (30) فقرة موزعة على أبعاد الذكاء الإنفعالي التي تضم الكفاءة الشخصية؛ والكفاءة الاجتماعية؛والتكيف؛ وإدارة الضغوط؛ والمزاج العام؛ والانطباع الإيجابي.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥ 0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين ومتوسطات استجابات الطلبة العاديين على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس بار – أون لصالح الموهوبين، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥ 0.05) على كل من بعدي الكفاءة والتكيف. وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الموهوبين على أبعاد الذكاء الإنفعالي باستثناء بعد الكفاية والذي كان لصالح الإناث. وفيما يتعلق بمتغير العمر، فقد خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية باستثناء بُعد إدارة الضغوط بين الفئتين العمريتين 15 و17 سنة.

كما اجرت كمور (2007) دراسة بعنوان: "بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الإنفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الاردن". إذ هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الإنفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن على عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع من مديرية عمان الثانية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في السلوكات العدوانية تعزى للبرنامج، إذ انخفض السلوك العدواني للمجموعة التجريبية، وتبين أن فرقاً في أثر البرنامج الإرشادي يعزى للجنس إذ كان له أثر في الإناث اكبر من أثره في الذكور. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاهات السلبية نحو المدرسة تعزى للبرنامج، فقد انخفضت الاتجاهات السلبية للمجموعة التجريبية، ويتبين أيضاً عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس، ولم تظهر فروق تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والمجموعة.

أجرى أولوتاش، وأوميراغلو (Ulutaş & Ömeroğlu,2007) دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي للذكاء الإنفعالي في الذكاء الإنفعالي عند الأطفال" هدفت إلى استقصاء أثر

تعليم الذكاء الإنفعالي في الذكاء الإنفعالي للأطفال الصغار. وتكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً من رياض الأطفال الذين بلغت أعمارهم ست سنوات. أما المجموعة التجريبية، فكونت من (40) طالباً خضعوا لبرنامج الذكاء الإنفعالي لمدة (12) أسبوعاً، ومن ثم جرى قياس الذكاء الإنفعالي لهؤلاء الأطفال باستخدام مقياس(Sullivan Emotional Intelligence Scale) لــ(Sullivan,1999). وخلصت النتائج إلى أن البرنامج التعليمي للذكاء الإنفعالي قد ساهم، بشكل كبير، في رفع مستويات الذكاء الإنفعالي للأطفال.

وهناك دراسة العبدالات (2008) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الإنفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة للطلبة الموهوبين في الأردن. و تكون مجتمع الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط، موزعين على مجموعتين: الأولى تجريبية، مكونة من (30) طالباً وطالبة، والثانية ضابطة مكونة من (30) طالباً وطالبة واستخدمت لجمع البيانات ثلاث أدوات: الأولى لقياس التكيف الأكاديمي؛ والثانية لقياس التكيف الاجتماعي؛ والثالثة لقياس الاتجاهات نحو المدرسة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة بُني برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة تعزى إلى البرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير جنس الطلبة والبرنامج التدريبي في التكيف الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والاتجاهات نحو المدرسة.

أجرى النواصرة (2008) دراسة بعنوان: "الذكاء الإنفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية". وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الإنفعالي والاجتماعي والخلقي للطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية الممثلة بالجنس، والمرحلة العمرية، والمستوى التعليمي للوالدين (الأب، الأم). إذ استخدم الباحث مقياس الذكاء الإنفعالي استناداً إلى نظرية بار-أون في الذكاء الإنفعالي، ومقياس الذكاء الاجتماعي استناداً إلى نظرية ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي، ومقياس الذكاء الخلقي استناداً إلى نموذج بوربا في الذكاء الخلقي. وأشارت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافية إلى ارتفاع

مستوى الذكاء الخلقي الكلي للطلبة الموهوبين الذي جاء في المرتبة الأولى، ثم يليه مستوى الذكاء الاجتماعي الكلي، فمستوى الذكاء الإنفعالي الكلي. وكشفت نتائج التحليل التباين المتعدد عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مقياس الذكاء الإنفعالي والذكاء الاجتماعي والذكاء الخلقي على متغير الجنس ولصالح الإناث.

أجرت يلماز (Yilmaz,2009) دراسة بعنوان: "تأثير برنامج مهارات الذكاء الإنفعالي في مستويات الغضب لطلبة الجامعات التركية". هدفت إلى البحث في تأثير برنامج مهارات الذكاء الإنفعالي في مستويات الغضب لطلبة الجامعة، على عينة مكونة من (32) طالباً متطوعاً، موزعين بالتساوي على مجموعتين: التجريبية، والضابطة0 وتم تقييم مستويات الغضب للطلبة من خلال مقياس (State Trait Anger Scale) لـ (Spielberger, Jacobs, Russell & Crane,1983, Adapted by Ozar,1994) في تحليل البيانات، واستخدام اختبار (Mann-Whitney U Test)، واختبار (Wilcoxon Matched – Pairs Signed Ranks Test) و (One –Way ANOVA for repeated measures). وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الغضب للطلبة الذين حضروا الجلسات لبرنامج التدريب على الذكاء الإنفعالي كان أقل من أولئك الذين لم يحضروا البرنامج. أما دراسة المتابعة التي أجريت بعد 3 أشهر مع المجموعة التجريبية، فبينت أنه لم يكن هناك اختلاف كبير بين علامات الاختبار البعدي للغضب وعلامات اختبار المتابعة. ودلت البيانات التي تم جمعها أيضاً على أن برنامج التدريب لمهارة الذكاء الإنفعالي قد يخفض مستويات الغضب لطلبة الجامعة، وأن الطلبة الذين توجد لديهم مستويات عالية من الغضب بامكانهم الاستفادة من الاستشارات النفسية.

أجرت مافروفل، وبيتريدس،وسانغارو ،وفورنهام (Mavrovel, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009) دراسة بعنوان: "البحث في العلاقات ما بين أثر الذكاء الإنفعالي والمخرجات الاجتماعية– الإنفعالية الموضوعية في مرحلة الطفولة". كان الهدف منها التحقق من أثر الذكاء الإنفعالي في المراحل المتوسطة والمتأخرة من الطفولة من خلال البحث في علاقاتها مع القدرة الإدراكية، والإدراك الإنفعالي، والسلوك الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (140) طفلاً تراوحت أعمارعم بين (8–12) سنة من مدرستين ابتدائيتين إنجليزيتين. واعتمدت الدراسة في أسلوبها على استخدام استمارة أثر الذكاء الإنفعالي نموذج – الطفل (TEIQue-CF)، ومصفوفات التقدم المعيارية (SPM)، وتقييم الأقران (احزر من)، وتدريب المهارات

الاجتماعية (SST)، وتقييم المهارات الإنفعالية للأطفال (ACES) خلال فترات الصف الرسمية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دلالات على أثر الذكاء الإنفعالي مرتبطة ايجابياً بكل من السلوك الاجتماعي المتعلق بالأقران ولتنافسيه القرين عموماً. كما هو مفترض في نظرية أثر الذكاء الإنفعالي لا يوجد ارتباط بينها وبين مستوى الذكاء (IQ) (مصفوفات Raven) والأداء الأكاديمي. كما تم تفعيل أثر الذكاء الإنفعالي بنجاح من خلال نموذج (TEIQue-CF)، وكانت له تداخلات مهمة ومتعددة الوجوه لجعل المدارس الابتدائية للأطفال اجتماعية.

أجرى أولوسوي – أوستان، وبولات (Ulusoy-oztan,Polat,2009) دراسة حول "العلاقة بين الذكاء الإنفعالي لطلبة الصفوف الابتدائية الرابع والخامس ومعلميهم". فالطلبة يكتسبون الكثير من المهارات من خلال المراقبة أو المشاهدة بتتبع الآخرين وتقليدهم.وإحدى أكثر المهارات التي يحتاجها الطلبة هي إدارة الإنفعالات، وأكثر النماذج التي يقلدها الطلبة في المرحلة الابتدائية هم المعلمون. لذلك يقع على عاتق هؤلاء المعلمين دور مهم في اكتساب الطلبة لمهارة إدارة الإنفعالات. ومن وجهة النظر هذه، فإن على المعلمين أن يكونوا خير مثال لطلبتهم في الإدارة الجيدة للإنفعالات وعليه، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة إدراك الذكاء الإنفعالي بين طلبة الصفين الرابع والخامس ومعلميهم.

وجمعت معلومات الدراسة من طلبة الصفين الرابع والخامس والمعلمين في مدارس المنطقة الوسطى لمدينة Izmit الذين اختيروا بطريقة الصدفة بإتباع مقياس إدراك الذكاء الإنفعالي لــ (Wong & Law,2002). وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود رابط ايجابي وذي معنى بين إدراك الذكاء الإنفعالي والمعلمين، وبينت التأثير الإيجابي لمهارة إدارة الذكاء الإنفعالي للمعلمين في مهارة الذكاء الإنفعالي. وفقاً لذلك يؤثر تعزيز استخدام إدارة الإنفعالات بمهارة لدى المعلمين في تطوير إدارة الإنفعالات الخاصة بالطلبة.

وأجرى وانج، وسكرودت (Wang & Schrodt ,2010) دراسة لمعرفة الدور الذي يؤديه الذكاء الإنفعالي في نقل مدركات الطلبة للمدربين وأثرها في مدركات الطلبة الحسية. وتكونت عينة الدراسة من (305) من الطلبة الجامعيين في جامعة ولاية تكساس الأميركية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2010/2009. وانطلقت الدراسة من تعريف الذكاء الإنفعالي بأنه "قدرة الفرد على رصد مشاعر الآخرين، والتمييز بين الآثار الإيجابية والسلبية للعواطف والمشاعر، واستخدام المعلومات بتوجيه الافكار والتصرفات". واستخدمت

الدراسة مقياس الذكاء الإنفعالي . وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالرفض الأساسي للدراسة، إذ أظهرت النتائج ان الذكاء الإنفعالي يساعد في نقل مدركات الطلبة للمدربين ويؤثر في مدركاتهم الحسية.

قام جيرمي، ومارتن (Jeremy&Martin(in press) بدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والكفاءة الاجتماعية. وأجريت الدراسة على عينة عددها (111) طالباً جامعياً: (45 ذكوراً،66 إناثاً)، تراوحت أعمارهم بين 18–24 سنة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية إيجابية ودالة بين إدارة الإنفعالات، وبين بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية:(المبادرة بتكوين العلاقات الاجتماعية؛ والمسانده الإنفعالية؛ وإدارة الصراع)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من أبعاد الذكاء الإنفعالي (باستثناء إدارة الإنفعالات) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين الجنسين (فيما عدا السلوك التوكيدي السلبي) إذ كانت الفروق لصالح الذكور.

ثالثاً: الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة غير المباشرة بموضوع الدراسة المتعلقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وتكيفهم الاجتماعي و الأكاديمي على حد سواء.

أجرى هبلر (Hepler,1994) دراسة هدفت إلى مقارنة التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الصعوبات التعلُّم مع العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (41) من طلبة الصف الخامس الابتدائي منهم (27) ذكوراً و(14) اناثاً، وبلغ عدد الطلبة ذوي الصعوبات التعلُّم (15) طالباً تم دمجهم في العديد من الموضوعات الأكاديمية من خلال صفوف خاصة في المدرسة العادية، كذلك هناك (26) طالباً لم يتم دمجهم مع الطلبة. وكانت جميع الصفوف العادية والخاصة في الطابق نفسه، ما يتيح للطلبة فرصاً من التفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات الاجتماعية سواء في فترات الاستراحة أو داخل صفوفهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم غالباً ما يكون متدنياً، كما تمّ رفض هؤلاء الأطفال من جانب أقرانهم العاديين، وأن آراء ذوي صعوبات التعلُّم حول كفاءتهم الاجتماعية غير واقعية، وان التفاعل الاجتماعي للاناث ذوات الصعوبات التعلُّم متدن بدرجة أكبر من التفاعل الاجتماعي للذكور ذوي صعوبات التعلُّم، وأنهن يواجهن رفضاً اجتماعياً أكثر وأشد من الذكور.

أجرت هيمان، وبيرسل (Heiman,Percel,2003) دراسة مقارنة بين الطلبة الجامعيين من ذوي صعوبات التعلُّم والطلبة العاديين في أربعة جوانب رئيسية: الصعوبات الأكاديمية؛استراتيجيات التعلُّم؛ العمل خلال الامتحانات؛ وإدراك الطلبة للعوامل التي تساعد في عملية نجاحهم الأكاديمي أو تعرقلها. وتكونت أفراد العينة من (191) طالباً جامعياً من ذوي صعوبات التعلُّم (LD) و(190) طالباً جامعياً لايعانون من صعوبات التعلُّم.وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن تحاليل البيانات الشخصية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم والعاديين لم تظهر اختلافات كبيرة بينهما في معدلاتهم الأكاديمية، وعدد المساقات التي حضروها، ووضعهم الأسري.
- أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم (LD) يعانون من صعوبات في الصفات الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، واللغة الاجتماعية أكثر من العاديين.
- أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يفضلون إتباع الاستراتيجيات الأكاديمية غير الاعتيادية مثل: التفسير الشفهي أو التفسير المرئي، بينما يفضل الطلبة العاديون فقد فضلوا الأمثلة والأساليب المكتوبة.
- أما في فترة الامتحانات، فقد واجه الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم (LD) صعوبه في التركيز، إذ كانوا قلقين ومتوترين حول ضيق الوقت، وشعورهم بالإحباط والعجز، على العكس من الطلبة العاديين.

قامت غانس، وكيني، وغاني (Gans,Kenny,Ghany,2003) بمقارنة المفهوم – الذاتي للطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم والطلبة الذين لا يعانون من صعوبات تعلُّمية. وكان عدد أفراد عينة الدراسة (50) طفلاً في المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلُّم و(70) طفلاً لايعانون من صعوبات تعلم.وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة وبخاصة ذوي الاصول الإسبانية قد أكملوا الاجابة على مقياس Piers-Harris للمفهوم الذاتي للأطفال (Piers-Harris Children s Self-Concept Scale) وحصل كل منهم على درجة في ستة حقول فرعية. وتم اكتشاف اختلافات بين المجموعتين في المقاييس الفرعية:(الفكر؛ والوضع المدرسي؛ والسلوك) حيث أحرز الطلبة العاديون درجات أعلى في كلا المقياسين، لكن لم تظهر النتائج أي اختلافات بين المجموعتين في المفهوم الذاتي الإجمالي.

وهناك دراسة أجراها ديسون (Dyson,2003) هدفت إلى مقارنة الأطفال ذوي صعوبات التعلُّمية مع أشقائهم في مفهوم الذات العام، والقدرات الأكاديمية الذاتية والكفاية الاجتماعية. واستخدام مقياس التكيف الاجتماعي العائلي (Family Psychosocial Measure) على عينة مكونة من (19) طفلاً من ذوي الصعوبات التعلُّمية، الذين تمت مقارنتهم مع أشقائهم القريبين من أعمارهم وبينت الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلُّمية لا يختلفون عن أشقائهم في مفهوم الذات العام والقدرات الأكاديمية الذاتية، لكن توجد لديهم كفاية اجتماعية أقل ومشكلات سلوكية أكثر من اشقائهم، كما أشارت الدراسة إلى أن الكفايات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لذوي الصعوبات التعلُّمية مرتبطة بضغوط الوالدين.

وأجرى القضاة (2004) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى التكيف النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في مدينة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، ونوع المدرسة (حكومية، خاصة) وتكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلُّم الملتحقين بغرف المصادر في مدارس عمان الحكومية والخاصة. وتم تطبيق مقياس التكيف النفسي والاجتماعي الذي طوره الباحث لأغراض هذه الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التكيف النفسي الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في مجالات العلاقات مع الأقران، والاعتماد على الذات، والشعور بعدم الكفاءة، والضغوط الاجتماعية، والقلق، والاتجاه نحو المدرسة، كان سلبياً. أما في مجالي العلاقة مع الوالدين والاتجاه نحو المعلم، فكان ايجابياً. ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين التكيف النفسي الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في مدينة عمان والتحصيل. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف النفسي الاجتماعي لطلبة صعوبات التعلُّم في مدارس مدينة عمان تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير طبيعة المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

كما أجرى السعايده (2004) دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم"، هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، على عينة عشوائية مكونة من (30) طالباً و(30) طالبة من ذوي صعوبات التعلُّم في مديرية تربية قصبة السلط، الذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين:(تجريبية؛ وضابطة).إذ طبق على المجموعة التجريبية برنامج تدريبي لتطوير

المهارات الاجتماعية، وقيس مستوى التحسن في المهارات الاجتماعية بوساطة اختبار المهارات الاجتماعية الذي أعده جريشام، واليوت (Gresham & Elliot ,1990). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ 0.05) في المهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي واختبار المتابعة لصالح المجموعة التجريبية، كما لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيري العمر، والجنس، والمجموعة، والتفاعل بينهما في الاختبار البعدي.

وفي دراسة مارتينز، وكليكمان (Martinez& Clikeman,2004) التي هدفت إلى إجراء مقارنة بين الطلبة المراهقين في الصفين (السادس، والثامن)، الذين يعانون من صعوبات التعلُّم في القراءة والرياضيات والطلبة الذين يعانون من واحد من مظاهر صعوبات التعلُّم في القراءة أو الرياضيات. واستخدمت الدراسة مقياس التكيف الإنفعالي،ونظام التقدير السلوكي لـ (Reynolds&Kamphaus,1998). وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة تم تقسيمهم على مجموعات تضم كل مجموعة (15) ذكوراً و(15) اناثاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلُّم المتعددة (القراءة، والرياضيات)، الذين كانوا يعانون من الفقر والمشكلات التكيفية، كانت لديهم أعراض ومؤشرات على المشكلات التكيفية والنفسية أكثر من الطلبة الذين يعانون من مشكلات في مادة واحدة (القراءة أو الرياضيات)، كما أشارت النتائج إلى أن جميع الطلبة لديهم احساس بالنقص عن اقرانهم العاديين. وإلى أن هناك اختلافات كبيرة بين الذكور والإناث، فقد كان لدى الإناث مؤشرات لأعراض نفسية، وضغوط اجتماعية واكتئاب، أما الذكور فكانت لديهم مشكلات اكبر في التحصيل، ومشكلات مرتبطة بالمدرسة.

أما ميشال الياغون (Michal Al-Yagon,2007)، فأجرى دراسة بعنوان: "التكيف الاجتماعي الإنفعالي والسلوكي بين الطلبة الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم"، وهدفت إلى التحقق من المصادر الأمومية الشخصية في تسهيل أثر صعوبات التعلُّم في التكيف الاجتماعي الإنفعالي والسلوكي لدى هؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى تكوين روابط آمنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم

. وتكونت العينة من (110) أفراد (أزواج أم – طفل). وأشارت النتائج إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. أن تقليل استخدام الأمهات لاستراتيجيات التجاهل في التعليم وفي العلاقات مع الأطفال يتواسط في أثر صعوبات التعلُّم الذي تؤدي إلى شعور الأطفال بالوحدة، والامل، والروابط الآمنة.

وهناك دراسة قام بها ديترلاين، وبانر، واوكلاند، وبيكتون (Ditterline, Banner, Oakland & Becton,2008) للتعرف إلى اشكال السلوك التكيفي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم؛ والمضطربين سلوكياً وإنفعالياً؛ والمضطربين سلوكياً وإنفعالياً مع صعوبات تعلم. وتكونت عينة الدراسة من (217) طالباً وطالبة يعانون من صعوبات التعلُّم، و(72) طالباً وطالبة يعانون من اضطرابات إنفعالية، و(68) طالباً وطالبة يعانون من اضطرابات سلوكية وصعوبات تعلم. واستخدمت الدراسة أداة مكونة من تسعة أبعاد هي: (التفاعل مع الآخرين؛ والرعاية الذاتية؛ والقدرات الأكاديمية؛ ومهارات الاتصال؛ والصحة والسلامة؛ الحياة المدرسية؛ وأوقات الفراغ؛ والاتجاه الذاتي؛ والرعاية الاجتماعية). كما هدفت الدراسة إلى معرفة العجز في المهارات التكيفية لدى عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- حصول الطلبة الذين يعانون من الاضطراب الانفعالي على درجة ضمن المتوسط على ستة أبعاد من الدراسة (التفاعل مع الآخرين ؛ والقدرات الأكاديمية؛ ومهارات الاتصال؛ والصحة والسلامة؛ والحياة المدرسية؛ وأوقات الفراغ)، وعلى درجة دون المتوسط على الأبعاد: (الرعاية الذاتية؛ والاتجاه الذاتي؛ والرعاية الاجتماعية).

- أما الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم والذين يعانون من اضطراب إنفعالي. فكانت درجتهم دون المتوسط على جميع أبعاد أداة الدراسة.

الملخص والتعقيب

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي بحثت موضوع الذكاء الإنفعالي، نجد ان الباحثين قد تناولوا موضوع الذكاء الإنفعالي من زوايا عدة، ففي الوقت الذي يهتم فيه فريق من الباحثين بتناول علاقة الذكاء الإنفعالي بالتكيف الاجتماعي والتحصيل للطلبة العاديين والموهوبين مثل دراسات:

Parker, Greque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond ,Hogan,2004 Parker,2004; Parker, Duffy, Wood, Bond, Hogan,2005; Menzie,2005 ; Marques, Martin, Brackett,2006; Ulutaş & Ömeroǧlu,2007; Wang & Schrodt,2010; Wing , Schutte, Byrne,2006).

أهتم فريق من الباحثين بتناول خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم الإنفعالية والاجتماعية وتكيفهم الأكاديمي والاجتماعي مثل دراسات:

(Heiman, Percel,2003; Gans,Kenny, Ghany,2003; Himan & Kariv,2003; Dyson,2003; Martinez & Clikeman,2004; Michal Al-Yagon,2007)

أما فيما يختص بالدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الإنفعالي وعلاقتها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، فكانت محدودة مثل دراسات:

(Hatzes,1996; Reiff,Hatzes, Bramel & Gibbon,2001; العويدي،2008)

ويمكن تلخيص نتائج الدراسات السابقة بما يلي:

- تتشابه عموماً الدراسات بالاهتمام بموضوع الذكاء.
- تتشابه بعض الدراسات في النتائج المتعلقة بأثر الذكاء الإنفعالي في التكيف الاجتماعي، إذ كانت للذكاء الإنفعالي علاقة إيجابية بالتكيف الاجتماعي مثل دراسات:

(Van DerZee, Thijs & Shekel,2002; Woitaszewski & aslsma,2004; Parker,2004;2004 مطـر ; Parker,Greque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, Hogan,2004).

أما الدراسات التي توصلت إلى نتائج إيجابية في العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتكيـف الأكاديمي فهي:

(Menzie,2005; Bastian,Burns & Nettelbeck,2005; Van DerZee, Thijs & Shekel,2002; Crick,2002)

إن بعض نتائج الدراسات كانت نتائجها سلبية في العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتكيف الاجتماعي والتكيف الأكاديمي مثل دراسة (Woitaszewski & aslsma,2004).

تشير نتائج بعض الدراسات إلى ان الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يوجد لديهم إدراك اجتماعي وإنفعالي منخفض، وقصور في التفاعل الاجتماعي، والرفض من قبل الآخرين، ويعانون من مشكلات إنفعالية واجتماعية.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة في تركيزها على مفهوم الذكاء الإنفعالي، وأثره في التكيف الاجتماعي والتكيف الأكاديمي، فهي تتشابه مع دراسة (العبداللات،2008) وذلك لإتخاذها برنامجاً مستنداً لنظرية جولمان للذكاء الإنفعالي ومتغيرات الدراسة مثل التكيف الاجتماعي والتكيف الأكاديمي، الا أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في كونها تناولت العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم، فلم تتناول أي من الدراسات السابقة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم بشكل مباشر

وأثره على التكيف الاجتماعي والتحصيل لديهم. وهذا مايميز الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلُم لما يحتاجونه من مساندة ومساعدة في تخطي مشكلاتهم الاجتماعية والإنفعالية والأكاديمية وذلك من خلال تقديم برامج الذكاء الإنفعالي لهم. وفي حدود علم الباحثة فإن هذه الدراسة هي الدراسة الأولى التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والطلبة ذوي صعوبات التعلم واهميته في تحسين تكيفهم الاجتماعي والانفعالي وزيادة تحصيلهم الاكاديمي .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، وأداتها المستخدمة، وبيان مدى صدقها وثباتها، وخطواتها التنفيذية، ويتضمن أيضاً توضيحاً للبرنامج التعليمي الخطوة الثانية "Second Step"، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أفراد الدراسة:

تتكون أفراد الدراسة من (24) طالباً وطالبة من ذوي الصعوبات التعلُّمية الملتحقين بغرف المصادر في مدارس النظم الحديثة التابعة لمديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم، ممن اختيروا بطريقة قصدية، ووزعوا بالطريقة العشوائية البسيطة "القرعة" إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، لكل من الصفوف الأساسية التالية: الثالث، والرابع، والخامس. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات المجموعة، والصف، والجنس.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المجموعة، والصف، والجنس

الصف	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	ذكر	انثى	ذكر	انثى
الثالث	3	3	3	3
الرابع	3	–	3	–
الخامس	–	3		3
المجموع	6	6	6	6
المجموع الكلي	24 طالباً وطالبة			

أداة الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية: مقياس التكيف الاجتماعي الذي أعدته الباحثة. وفيما يلي الخطوات والإجراءات المتبعة لإعداد هذا المقياس.

مقياس التكيف الاجتماعي

تم بناء مقياس التكيف الاجتماعي اعتماداً على مراجعة الأدب النظري، وعدد من المقاييس والدراسات السابقة مثل: دراسة القضاه (2004)؛ ومقياس جبريل للتكيف النفسي للأطفال (1996)؛ ودليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية: مقياس داوود للسلوك الاجتماعي المدرسي (1999)؛ ومقياس ياسر للسلوك الشخصي والاجتماعي من سُلّم تقدير الطالب فرز الصعوبات التعليمية (1988).

واتبعت الباحثة في إعداد هذا المقياس الخطوات التالية :

أولاً: دراسة المقاييس المتعلقة بالتكيف الاجتماعي بأبعادها وفقراتها المختلفة .

ثانياً: اختيار جميع الفقرات المناسبة للدراسة، ومن ثم صياغتها، وتوزيعها إلى فقرات إيجابية وسلبية .

ثالثاً: إعداد سُلّم بدائل الإجابة على طريقة "ليكرت" الذي يتكون من أربعة بدائل: (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً).إذ أعطيت الفقرة الإيجابية الأرقام التالية:(دائماً=4، أحيانا=3، نادراً=2، أبداً=1)، في حين أعطيت الفقرة السلبية الأرقام التالية: (دائماً=1، أحياناً=2، نادراً=3، أبدا=4). أما المدى النظري لمقياس التكيف، فكان يتراوح (56–224) للفقرات.

رابعاً: تحكيم المقياس من عشرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي في الجامعات التالية: الأردنية؛ وعمان العربية؛ والبلقاء التطبيقية؛ إذ عرض عليهم المقياس من أجل تحكيمه، وإبداء الرأي في فقراته، وبيان مدى ملاءمتها، ووضوح صياغتها اللغوية، وإبداء أية ملاحظات أو تعديلات أخرى يرونها مناسبة، وفي ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين، أجرت الباحثة حذفاً على عدد من الفقرات، وتعديل بعض الفقرات التي اتفق عليها من قبل المحكمين بما نسبته (90%)، حيث أصبح عدد الفقرات المقياس النهائية (56) فقرة والملحق (3) يبين المقياس بصورته النهائية، بعد ان

كان عدد الفقرات (79) فقرة، والملحق (2) يبين المقياس بصورته الأولية، وقد تم اعتماد هذا الإجراء كدليل على صدق المقياس.

خامساً: تطبيق المقياس المكوَّن من (56) فقرة، بصورته النهائية، من جانب معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّمية، على أن يكونوا على معرفة ودراية بخصائص الطالب لفترة لاتقل عن (6) أشهر. والملحق (4) يبين المقياس .

ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات المقياس، أتخذت الإجراءات التالية:

1. **الثبات بطريقة الإعادة .**

استخرج ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (10) طلاب من خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار(test)، وإعادة الاختبار (test- retest) بفارق زمني مدته اسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني؛ بهدف استخراج معامل ارتباط بيرسون، الذي كان (0.74) للمقياس.

2. **الثبات بطريقة الاتساق الداخلي .**

استخدمت معادلة (كرونباخ–ألفا) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.84) للمقياس .

03 الثبات بطريقة التجزئة النصفية

استخدمت طريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين الفقرات ذات الأرقام الفردية والأخرى ذات الأرقام الزوجية، إذ بلغ معامل الثبات النصفي المصحح (0.81) عدد جميع معاملات الثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية .

البرنامج التعليمي Second Step "الخطوة الثانية"

هو برنامج تعليمي تدريبي يستند الى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي، التي تنص على أن الذكاء الانفعالي مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها جيداً، وفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وحسن التعامل معهم، وقدرته على استغلال طاقته الانفعالية في الأداء الجيد، وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين به. فالقدرة على استخدام الانفعالات تساعده على حل المشكلات من أجل حياة ناجحة وفعّالة.

وتم بناء هذا البرنامج من مجموعة من المتخصيصين وذوي الخبرة في البرامج التعليمية الاجتماعية والانفعالية القائمة على نظرية جولمان (Goleman) في الذكاء الانفعالي.

واستخدام برنامج الخطوة الثانية في الدراسة الحالية في تنمية التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الأردن.

أهم مبررات استخدام البرنامج "الخطوة الثانية":

وتتلخص أهم مبررات استخدام برنامج الخطوة الثانية في كونه:

1. برنامجاً متكاملاً من النواحي التالية: (فلسفته؛ وأهدافه؛ وجلساته؛ وتطبيقه؛ وتقييمُه للطلبة؛ وتعميمه من خلال نقل أثر التعلُّم).
2. سهل التطبيق سواء كان من خلال (المعلم، وأولياء الأمور) وذلك للأسباب التالية:

- سهولة الألفاظ .
- تنسيق جلسات البرنامج بطريقة منظمة ومفهومة، إذ يستطيع كل من المعلم وولي أمر الطالب استخدامها بكل سهولة ويسر.
- توافر الوسائل التعليمية لتسهيل عملية تطبيق البرنامج ومنها (الصور، إذ يتم تطبيق الجلسة التدريبية بناء على الصورة التي تقوم عليها الموقف التدريبي للمهارات الانفعالية، استخدام Data Show واستخدام الأفلام الخاصة بكل موقف تعليمي، الأقلام الملونة، أوراق حل المشكلات، الأدلة التدريبية لكل من المعلم وأولياء الأمور).

- عدم حاجة البرنامج الى تعديلات كثيرة لتكيف على البيئة الاردنية؛ ولأن المتخصيصين القائمين عليه، طرحوا جميع الاحتمالات الممكنة للمواقف المختلفة والموجودة ضمن الثقافة الأجنبية أو الثقافات الأخرى، ومنها العربية.
- تميز البرنامج بالأسلوب الممتع والسهل، وذلك من خلال طرح الأسئلة واستخدام أسلوب المناقشة والحوار والبطاقات والصور، ما سهل عملية تطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

إجراءات ترجمة البرنامج وتعديله:

ترجمت الباحثة برنامج "الخطوة الثانية" للصفوف الأساسية التالية: الثالث؛ والرابع؛ والخامس، ثم عرضته على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي في الجامعات التالية: الأردنية؛ وعمان العربية؛ والبلقاء التطبيقية، إذ عرض عليهم البرنامج لتحكيمه، وبيان مدى دقة ترجمته، ومواءمته للبيئة الأردنية.

وبعد تحكيم البرنامج، أجرت الباحثة بعض التعديلات المناسبة عليه، ومن ثم أعدته بصورته النهائية لتبدأ بتطبيقه على أفراد العينة التجريبية. وقد بلغت نسبة الاتفاق فيما بينهم (90%) وهي نسبة مقبولة لاغراض هذه الدراسة. والملحق رقم (5) يوضح البرنامج التعليمي بصورته النهائية.

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج التعليمي من ثلاثة مكونات أساسية هي:

- مهارة التعاطف Empathy
- مهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات Impulse Control and Problem Solving
- مهارة إدارة الغضب Anger management

تختلف كل واحدة من المهارت الثلاث في أبعادها الفرعية وعدد جلساتها للصفوف الأساسية (الثالث، والرابع، والخامس) على النحو الآتي:

أولاً: البرنامج التعليمي للصف الثالث الأساسي

يتكون البرنامج من ثلاثة مكونات اساسية هي: (مهارة التعاطف؛ ومهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ومهارة إدارة الغضب). أما الأبعاد الفرعية لكل مكون، فهي كالآتي:

البعد الأول: التعاطف Empathy

ويتكون من خمسة أبعاد فرعية هي :

- التدريب على مهارة التعاطف
- المشاعر المتضاربة
- الاستماع بفعالية
- التعبير عن الرضا
- قبول الاختلافات

البعد الثاني: التحكم بالاندفاع وحل المشكلات Impulse Control and Problems Solving ويتكون من خمسة أبعاد فرعية هي:

- التدريب على مهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات
- مهارة إجراء المحادثة
- مهارة التعامل مع ضغوط الأقران
- مهارة مقاومة الدافع للسرقة
- مهارة مقاومة الدافع للكذب

البعد الثالث: إدارة الغضب Anger management

ويتكون من خمسة أبعاد فرعية هي:

- التدريب على مهارة إدارة الغضب
- مهارة التعامل مع الاتهام
- مهارة التعامل مع خيبة الأمل
- مهارة تقديم الشكوى
- مهارة المحافظة على استمرارية مهارات البرنامج

ثانياً: البرنامج التعليمي للصف الرابع الأساسي

يتكون البرنامج من ثلاث مكونات أساسية هي: (مهارة التعاطف؛ ومهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ ومهارة إدارة الغضب). أما الأبعاد الفرعية لكل مكون، فهي كالآتي:

البعد الاول : التعاطف Empathy

ويتكون من سبعة أبعاد فرعية هي:

- التدريب على مهارة التعاطف
- مهارة الأولويات والمشاعر المتضاربة
- مهارة تحديد مشاعر الآخرين
- مهارة المتشابه والمختلف
- مهارة الإدراك
- مهارة النوايا
- مهارة التعبير عن الحرص

البعد الثاني: التحكم بالاندفاع وحل المشكلات Impulse Control and Problems Solving

ويتكون من سبعة أبعاد فرعية هي :

- مهارة تقديم المديح، واستقباله
- مهارة تحديد المشكلة واختيار الحل
- مهارة تنفيذ الحل، وتقييمه
- مهارة إجراء المحادثة
- مهارة المحافظة على الوعد
- مهارة التعامل مع الخوف
- مهارة تحمل المسؤولية تجاه الأفعال

البعد الثالث : إدارة الغضب Anger Management

ويتكون من سبعة أبعاد فرعية هي :

- مهارة إدارة الغضب

- مهارة الحصول على الحقائق مباشرة
- مهارة التأمل
- مهارة التعامل مع التحقير
- مهارة التعامل مع الانتقاد
- مهارة التعامل مع الهجران
- مهارة المحافظة على استمرارية مهارات برنامج الخطوة الثانية

ثالثاً: البرنامج التعليمي للصف الخامس الأساسي

يتكون البرنامج من ثلاثة مكونات أساسية هي: (مهارة التعاطف؛ ومهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ ومهارة إدارة الغضب). أما الأبعاد الفرعية لكل مكون، فهي كالآتي:

البعد الأول: التعاطف Empathy

ويتكون من ثمانية أبعاد فرعية هي:

- مهارة التدريب على مهارة التعاطف
- مهارة الاتصال بالمشاعر وتوفير الدعم
- مهارة السبب والنتيجة
- مهارة التنبؤ بالمشاعر
- مهارة الانصاف
- مهارة الاستماع بفعالية

البعد الثاني: التحكم بالاندفاع وحل المشكلات Impulse Control and Problem Solving

ويتكون البعد من ستة أبعاد فرعية هي:

- مهارة التدريب على التحكم بالاندفاع وحل المشكلات
- مهارة مقاومة الدافع للكذب
- مهارة التعامل مع ضغوط الأقران
- مهارة التعامل مع النميمة
- مهارة مقاومة الدافع للغش
- مهارة مقاومة الدافع للسرقة

البعد الثالث: إدارة الغضب Anger Management

ويتكون من تسعة أبعاد فرعية هي:

- مهارة إدارة الغضب
- مهارة التعامل مع الإحباط
- مهارة التعامل مع الاتهام
- مهارة الابتعاد عن الشجار
- مهارة مقاومة الانتقام
- مهارة التعامل مع العواقب
- مهارة تقديم الشكوى والاستجابة لها
- مهارة تحديد الأهداف
- مهارة المحافظة على استمرارية البرنامج

إجراءات الدراسة:

1. تحقيقاً لأهداف الدراسة، اتخذت الباحثة الإجراءات التالية: البحث المعمق عن أهم البرامج التعليمية العالمية المستندة الى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وذلك بعد مراجعة الأدب السابق، إذ وجدت ان منظمة "**CASEL**" Collaboration for Academic, Social & Emotional Learning هي من أهم المؤسسات العالمية التي أعدت مجموعة من الأبحاث والبرامج التربوية المستندة الى مهارات الذكاء الانفعالي، فهي تهتم بتعليم الطلبة المهارات الانفعالية التي قد تحقق نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي.

2. اختيار مدارس النظم الحديثة التابعة لمديرية التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم للأسباب التالية:

   - توافر غرف مصادر في مدارسها (البنين، البنات) مزودة بالوسائل والإمكانيات التي تساهم في خلق بيئة تعلمية لهذه الفئة. وما ساهم في تطبيق البرنامج بيسر وسهولة.
   - الاهتمام الخاص بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم وذلك من خلال البرامج المساندة لهذه الفئة التي تهدف إلى الكشف عن مشكلات الطلبة الأكاديمية، والعمل على تطبيق برامج الدمج الاجتماعي والزماني والأكاديمي، وتنظيم اجتماعات دورية لهذا الغرض، بقصد مساعدة هؤلاء الطلبة على تجاوز مشكلاتهم.

- توافر الكوادر المؤهلة في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في غرف المصادر التابعة لمدارسها.
- مواءمة عدد أفراد عينة الدراسة في مدارس النظم الحديثة مع تطبيق البرنامج. فوجود عينة الدراسة في مكان وزمان واحد، وتطبيق البرنامج من خلال الباحثة نفسها، ساهم في ضبط المتغيرات الدخيلة.

3. الحصول على موافقات أولياء أمور أفراد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة من أجل تطبيق البرنامج التعليمي على ابنائهم.الملحق (6) يبين موافقات اولياء الأمور.

4. الحصول على الخطابات الرسمية من الجامعة الاردنية الملحق (7) ووزارة التربية والتعليم الملحق (8) بشان اعتماد تطبيق الدراسة (البرنامج والمقياس).

5. الحصول على العلامات التحصيلية لأفراد العينة في المواد التالية: (اللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم) قبل البدء بتنفيذ البرنامج، وذلك في 25 / 2010/3، ثم حساب معدل هذه المواد لتمثل بيانات الاختبارات التحصيلية القبلية للدراسة.

6. تطبيق مقياس التكيف الاجتماعي على عينة الدراسة قبل البدء بتنفيذ البرنامج بأسبوع ذلك في 2010/3/21، ثم حساب معدل المواد الدراسية التالية: (اللغة العربية؛ والاجتماعيات؛ والرياضيات؛ والعلوم) من خلال قيام معلمي أفراد عينة الدراسة بالإجابة عن المقياس بتقدير التكيف الاجتماعي لأفراد العينة من خلال تطبيق الإجراءات التالية على المجموعة التجريبية فقط:
- كتابة اسم كل من أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على نسخة مقياس التكيف الأجتماعي .
- توزيع نسخ للمقياس التكيف الاجتماعي على معلمات الصفوف الثلاثة: (الثالث؛ والرابع؛ والخامس) بشعبهم البالغ عددهن (6) معلمات، بواقع معلمتين لكل صف.

- توضيح تعليمات كيفية الإجابة عن المقياس للتكيف الاجتماعي للمعلمات، اللواتي عرض عليهن قراءة كل فقرة بتمعن وتفكر، وملاحظة سلوك الطالب، ثم الاجابة من خلال اختيار البديل الذي تراه كل منهن مناسباً وينطبق على الطالب.

7. اعتبار الدرجات المحققة على هذا المقياس بيانات مقياس التكيف الاجتماعي القبلي.

8. تم الحصول على علامات الاختبارات التحصيلية لأفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة المتوافرة للمواد الدراسية: (اللغة العربية؛والرياضيات؛ والعلوم؛ والاجتماعيات) وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة، ولمدة أسبوع في الفترة من (2010/6/8-5/31)، إذ كانت الجلسة الختامية يوم الأحد الموافق (2010/5/30)، وتم حساب معدل المواد الدراسية لأفراد العينة (الرياضيات؛ واللغة العربية؛والعلوم؛ والاجتماعيات) لتمثل بيانات الاختبارات التحصيلية البعدية للدراسة.

9. تم تطبيق مقياس التكيف الاجتماعي خلال أسبوع من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي في الفترة من (5/31- 2010/6/8) وذلك من خلال إعادة توزيع مقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم على المعلمات أنفسهن اللواتي قمن بتقدير التكيف الاجتماعي لأفراد عينة الدراسة أنفسهم في المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتنفيذ البرنامج.
تعد الدرجات المحققة على هذا المقياس بيانات مقياس التكيف الاجتماعي البعدي .

10. تطبيق البرنامج التعليمي، وذلك في الفترة الممتدة من (2010/3/28) إلى (2010/5/27) للصفوف الثلاثة: (الثالث؛ والرابع؛ والخامس) على النحو التالي:

- **الصف الثالث الأساسي:** كان تطبيق البرنامج لمدة شهرين بواقع جلستين أسبوعياً، وزعت على المكونات الأساسية له، وهي: التعاطف؛ والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ وإدارة الغضب. وتكون البرنامج من (17) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة، إذ اقتصرت الجلسة الافتتاحية على التعارف، وتقديم أهداف البرنامج، وتطبيق المقياس القبلي. أما الجلسة الختامية؛ فتضمنت التعرف إلى الفائدة التي اكتسبها الطلبة من البرنامج من خلال جلساته التدريبية، وختمت الجلسات بتطبيق المقياس البعدي والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة للطلبة، وتقديم الشكر لهم على تعاونهم.

- **الصف الرابع الأساسي:** كان تطبيق البرنامج لمدة شهرين، بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً، وزعت على المكونات الأساسية له، وهي: التعاطف؛والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ وإدارة الغضب. وتكون البرنامج من (23) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة، إذ اقتصرت الجلسة الافتتاحية على التعارف، وتقديم أهداف البرنامج، وتطبيق المقياس القبلي. أما الجلسة الختامية؛ فتضمنت التعرف الى الفائدة التي اكتسبها الطلبة من البرنامج من خلال جلساته التدريبية. وختمت الجلسات بتطبيق المقياس البعدي والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة للطلبة، وتقديم الشكر لهم على تعاونهم.

- **الصف الخامس الأساسي:** كان تطبيق البرنامج لمدة شهرين بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، مع إضافة جلستين في نهاية الأسبوع الأخير من الشهر الثاني، وزعت على المكونات الأساسية له، وهي: التعاطف؛ والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ وإدارة الغضب. وتكون البرنامج من (25) جلسة مدة كل جلسة (45) دقيقة، إذ اقتصرت الجلسة الافتتاحية على التعارف، وتقديم أهداف البرنامج، وتطبيق المقياس القبلي. أما الجلسة الختامية؛ فتضمنت التعرف إلى الفائدة التي اكتسبها الطلبة من البرنامج من خلال جلساته التدريبية، وختمت الجلسات بتطبيق المقياس البعدي والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة للطلبة، وتقديم الشكر لهم على تعاونهم.

وحدد لكل موقف تدريبي للصفوف الثلاثة ما يلي: المدة الزمنية؛ والهدف العام؛ والمواد والوسائل التعليمية؛ وأهداف الجلسة الخاصة؛ وإجراءات الجلسة؛ ودليل المناقشة. واعتمدت المكونات الثلاثة والمواقف التدريبية على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي كما في المثال التالي:

البرنامج التدريبي للصف الثالث الأساسي

البعد الأول: التعاطف

الجلسة الثالثة : الاستماع الفعال (Active Listening)

ويتضمن تركيز الطلبة على المتحدث، أو المتحدثة، وعلى ما يقوله كل منهما. ومن شأنه المساعدة على رفع درجة الإحساس تجاه الآخرين. وتختلف سلوكيات الاستماع الفعال باختلاف الثقافات.

مفاهيم اللغة: الاستماع الفعال، الاحترام

الأهداف: وتتمثل في تمكين الطلبة من:

- إظهار المهارات اللغوية والجسدية في الاستماع الفعال .
- وصف الأدلة على الاستماع غير الفعال .
- إعادة صياغة المعلومات المقدمة من النظراء في جملة مختصرة .

ملاحظات للمعلم:

يفتقر عدد من الأطفال لمهارات الاستماع الفعّال، فبعضهم لايتذكر ما قد يقوله أو يشعر به الآخرون، إذ إنهم إما غافلون أو شاردو الذهن، في حين قد يهتم آخرون بما قد يقولونه هم أنفسهم عوضاً عن الاستماع للآخرين.

قم بتشجيع الأطفال على أن الانتظار إلى حين أن يكمل الآخرون أفكارهم، تتضمن مراجع عدة منها الاتصال البصري eye content كجزء من الاستماع الفعّال. إلا أنه في بعض الثقافات، يعد الاتصال البصري قلة احترام. وعليه تستخدم هذه الجلسه أسلوب " مواجهة المتحدث "بدلاً من ذلك وأفضل من ذلك، أبحث عن معنى الاتصال البصري للأطفال في صفك: "كيف تظهر الاحترام للشخص الذي يتحدث في عائلتك". كن مستعداً لتقديم طرق بديلة لشرح الاستماع الفعّال.

القصة والنقاش:

في جلسة اليوم، سنتعلم كيف نستمع بشكل أفضل للآخرين.

أعرض الصورة. هاهم: نهى، عادل، عادل يخبر نهى عن مشكلة يواجهها في المدرسة.

- كيف يمكن أن تعرف أن احداً يستمع إليك؟ (هو أو هي ينظر إليك، يقوم بالإيماء، يبدو متفهماً لما تعنيه) هذا ما نسميه بالاستماع الفعّال.
- هل تعتقد أن نهى تستمع إلى عادل؟ (نعم): كيف يمكنك أن تعرف؟ (أنها تنظر إلى وجهه، وهي لا تقوم بأي شيء أخر). في بعض العائلات، ليس من المقبول أن تنظر للبالغين في أعينهم في أثناء الاستماع، فالعائلات تظهر الاحترام من خلال الاستماع بطرق مختلفة.
- كيف يظهر أفراد عائلتك أنهم يستمعون؟ (يومئون برأسهم يقولون إنهم متفهمون، ويقومون بطرح الأسئلة).
- باعتقادك، كيف يشعر عادل عندما يرى نهى تستمع إليه؟ (سعيد بأنها مهتمه تجاهه).

- كيف يمكن أن تتصرف نهى إذا لم تكن تستمع إلى عادل؟ (يمكن أن تنظر بعيداً، يمكن أن تتململ، يمكن أن تغير الموضوع).
- كيف يمكن أن يشعر عادل إذا أظهرت نهى أنها لا تستمع إليه؟ (متألم، حزين).
- باعتقادك، لماذا من الأهمية أن تظهر لأحدهم أنك تستمع إليه؟

(سوف يعلم هو أو هي بأنك مهتم، وسوف يحبك أكثر إذا أظهرت اهتماماً به، وسوف تعرف كيف تتصرف عندما يعطيك أحدهم تعليمات أو توجيهات).

أحياناً يكون من الصعب الاستماع بعناية، على سبيل المثال، عندما يتحدث الناس لفترات طويلة، وعندما تكون متأخراً على شيء ما، أو عندما تكون مهتماً بشيء آخر.

- عندما يكون من الصعب الاستماع، ماذا باستطاعتك أن تفعل ايضاً لمساعدة نفسك على الانتباه.

(الابتعاد عن المشتتات، الذهاب لمكان أكثر هدوءاً).

لعب الأدوار :

سوف نقوم بأداء لعبة استماع من خلال أزواج، أحد الطلبة يقوم بالتحدث لمدة دقيقة، بينما يستمع الطالب الآخر بفعالية باستخدام عينيه وأذنيه، وبعد أن يتوقف المتحدث، فإن زميله المستمع سوف يقوم بتلخيص في كلمات معدودة ما قاله المتحدث. أولاً سوف أقوم بنموذج الاستماع الفعّال. قم باختيار متطوع من الطلبة.

نموذج الطلبة:

استمع بفعّالية بينما يتحدث الطالب حول ما يحب هو أو هي أن يفعله في أثناء الاستراحة، ولماذا.

في أثناء الاستراحة، أنت تحب أن .... لأنه بعد لعب الأدوار، قم بتوجيه السؤال التالي: ماذا فعلت لأظهر أنني استمع بعناية ؟ ثم اسأل الطالب المتطوع:

كيف كان الشعور بأن يتم الاستماع إليك ؟

أطلب من الطلبة التدرب. أطلب من مجموعة أزواج من الطلبة التحدث والاستماع حول أحد المواضيع التالية، ذكرهم بأن يقوموا بتلخيص حول ما سُئل، وأن يقوموا بتبادل الأدوار بحيث تتاح الفرصة للجميع للاستماع بفعالية.

تحدث عن:

- فيلمك المفضل
- لعبتك المفضلة
- طعامك المفضل
- وقت شعرت فيه بالخوف
- وقت استمتعت به كثيراً
- شيء مثير قمت به
- عائلتك

فيما بعد، أطلب من الطلبة أن يخبروا ذويهم، ماذا فعلوا ليظهروا بأنهم كانوا يستمعون بفعالية. اذا بقى وقت أطلب من بعض الأزواج من الطلبة أن يقوموا بأداء أدوارهم أمام الصف. وقم بتوجيه السؤال التالي:

- ماذا فعل شريكك لإظهار أنه كان يستمع إليك بفعالية؟ كيف كان الشعور بأن يتم الاستماع لك ؟

الملخص:

لقد تعلمنا اليوم كيف أن تظهر للآخرين أننا نستمع، وذلك بالتوقف عما نفعله ومواجهتهم والإيماء أو القول إننا نتفهم ما يقولونه. هذا ما يسمى بالاستماع الفعّال، إن استعمال مهارات الاستماع الفعّال هي طريقة لمعاملة المتحدثين باحترام.

تصميم الدراسة والوسائل الاحصائية :

استخدم التصميم شبه التجريبي المتضمن مجموعتين: تجريبية؛ وضابطة بقياس قبلي وبعدي. ولاستقصاء أثر البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي وقياس فاعليته في تنمية التكيف الاجتماعي والتحصيل للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والقياس القبلي والبعدي لمتغيري التكيف الاجتماعي والتحصيلي للمجموعتين (التجريبية؛ والضابطة). يمكن تلخيص ذلك على النحو التالي:

المجموعة التجريبية R O1 X O2

المجموعة الضابطة R O1 X O2

متغيرات الدراسة:

1. المتغيرات المستقلة، وتشمل:
   - البرنامج التعليمي للذكاء الانفعالي
   - الجنس
2. المتغيرات التابعة، وتشمل:
   - التكيف الاجتماعي
   - التحصيل

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف: الثالث؛ والرابع؛ والخامس مجتمعة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

للاجابة علن السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، للمجموعتين التجريبية والضابطة، في الصفوف الأساسية: الثالث؛ والرابع؛ والخامس مجتمعة، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي (القبلي والبعدي) للعينة بمجملها

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف
القبلي	تجريبية	12	136.33	32.240
	ضابطة	12	136.25	21.426
البعدي	تجريبية	12	194.33	19.72
	ضابطة	12	145.16	15.075

يتبين من الجدول (2) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (136.33)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (194.33). كما يتبين أيضاً أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (136.25)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (145.16).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول3: نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الأساسية: الثالث، والرابع، والخامس مجتمعة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	14270.2	1	14270.2	45.126	0.000
المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	227.461	1	227.461	0.719	0.406
الخطأ	6640.87	21	316.232		
الكلي	712934	24			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في درجات أفراد الدراسة على مقياس التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) تعزى للمجموعة، لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (45.126)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)0 وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف: الثالث؛ والرابع؛ والخامس الأساسي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(α =0.05) في التكيف الاجتماعي(الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

للاجابة عن السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، في الصف الثالث الأساسي، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي (القبلي والبعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	تجريبية	6	136.0	21.32
	ضابطة	6	135.14	17.66
البعدي	تجريبية	6	179.66	16.65
	ضابطة	6	146.42	14.78

يتبين من الجدول (4) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (136.0)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (179.66). كما يتبين أيضاً أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (135.14)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (146.42).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياًعند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول 5: نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	1906.14	1	1906.141	11.848	0.006
المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	1090.21	1	1090.215	6.776	0.026
الخطأ	1608.83	10	160.883		
الكلي	346469	12			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً في درجات أفراد الدراسة على مقياس التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) تعزى للمجموعة، لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (11.484)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05). وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التكيف الاجتماعي(الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

للاجابة عن السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، في الصف الرابع الأساسي، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي (القبلي والبعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	تجريبية	3	152.0	14.106
	ضابطة	3	148.66	19.553
البعدي	تجريبية	3	212.0	2.429
	ضابطة	3	154.0	7.716

يتبين من الجدول (6) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (152.0)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (212.0). كما يتبين أيضا أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (148.66)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (154.0).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياًعند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول 7: نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	1507.81	1	1507.801	28.944	0.013
المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	345.719	1	345.719	6.636	0.082
الخطأ	156.281	3	52.094		

			6	206482	الكلي

يتبين من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياًعند مستوى (α =0.05) في درجات أفراد الدراسة على مقياس التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) تعزى للمجموعة، لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (28.944)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05). وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي .

رابعاً: النتائج المتعلقة السؤال الرابع : هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التكيف الاجتماعي(الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

للاجابة عن السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، للمجموعتين التجريبية والضابطة، في الصف الخامس الأساسي، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي (القبلي والبعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	الاختبار
7.00000	120.3	3	تجريبية	القبلي
16.30509	121.0	3	ضابطة	
8.44813	206.0	3	تجريبية	البعدي
4.12132	127.5	3	ضابطة	

يتبين من الجدول (8) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (120.3)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (206.0). كما يتبين أيضا أن هناك فرقاً ظاهريا بين متوسط

درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي (121.0)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي (127.5).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي القبلي والبعدي، أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول 9: نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	1963.71	1	1963.715	28.663	0.033
المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	25.481	1	25.481	3720	0.604
الخطأ	137.019	3	68.510		
الكلي	159983	6			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في درجات أفراد الدراسة على مقياس التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) تعزى للمجموعة، لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (28.663)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05). وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التحصيل الدراسي(الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الأساسية: الثالث، والرابع، والخامس مجتمعة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي".

للاجابة عن السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، للمجموعتين التجريبية والضابطة، في الصفوف الأساسية: الثالث؛ والرابع؛والخامس مجتمعة، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) للعينة بمجملها

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	تجريبية	12	47.25	7.111
	ضابطة	12	45.91	7.216
البعدي	تجريبية	12	48.33	5.432
	ضابطة	12	47.08	7.229

يتبين من الجدول (10) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي (47.25)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي (48.33). كما يتبين أيضا أن هناك فرقاً ظاهريا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي (45.91)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي (47.08).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، اجري تحليل التباين المشترك ANCOVA) ، كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول 11:نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الأساسية: الثالث، والرابع، والخامس الأساسي مجتمعة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	1.303	1	1.303	0.054	0.819
المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	388.21	1	388.210	15.942	0.001
الخطأ	511.37	21	24.351		
الكلي	55535.0	24			

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي (البعدي) تعزى للمجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (0.054)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05)0 وهذا يشير إلى عدم فعالية البرنامج التعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف الثالث والرابع والخامس من ذوي صعوبات التعلم.

ساساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس : "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التحصيل الدراسي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

للاجابة عن السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، للمجموعتين التجريبية والضابطة، في الصف الثالث الأساسي، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	تجريبية	6	52.0	5.761
	ضابطة	6	50.14	6.256
البعدي	تجريبية	6	54.1	5.138
	ضابطة	6	50.18	8.194

يتبين من الجدول (12) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي (52.0)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي (54.1). كما يتبين أيضا أن هناك فرقاً ظاهريا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار لتحصيلي القبلي (50.14)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس الاختبار التحصيلي البعدي (50.18).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول 13:نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	3.600	1	3.600	0.078	0.786

المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	71.974	1	71.974	1.555	0.241
الخطأ	462.883	10	46.288		
الكلي	34359.0	12			

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي (البعدي) تعزى للمجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (0.78)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05). وهذا يشير إلى عدم فعالية البرنامج التعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع : "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التحصيل الدراسي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي" .

للاجابة عن السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، في الصف الرابع الأساسي، كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول 14: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	تجريبية	3	45.0	6.082
	ضابطة	3	38.6	3.511
البعدي	تجريبية	3	46.66	1.154
	ضابطة	3	42.33	2.516

تبين من الجدول (14) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي (45.0)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي (46.66). كما يتبين أيضا أن هناك فرقاً ظاهريا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيلي القبلي (38.6)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي (42.33).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، أجري تحليل التباين المشترك(ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول 15: نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	6.829	1	6.829	2.320	0.225
المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	6.505	1	6.505	2.210	0.234
الخطأ	8.829	3	2.943		
الكلي	11925.0	6			

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي (البعدي) تعزى للمجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (2.32)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05). وهذا يشير إلى عدم فعالية البرنامج التعليمي التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن : هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التحصيل الدراسي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي.

للاجابة عن السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، للمجموعتين التجريبية والضابطة، في الصف الخامس الأساسي، كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول 16: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	تجريبية	3	40.0	2.0
	ضابطة	3	42.0	0.1
البعدي	تجريبية	3	42.66	1.52753
	ضابطة	3	43.5	0.70711

يتبين من الجدول (16) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل القبلي (40.0)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي (42.66). كما يتبين أيضا أن هناك فرقاً ظاهريا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي (42.0)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي (43.5).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، أجري تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول 17: نتائج تحليل التباين المشترك للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي، للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المجموعة	0.333	1	0.333	1.0	0.423
المتغير المشترك (الاختبار القبلي)	4.50	1	4.50	13.500	0.067
الخطأ	0.667	3	0.333		
الكلي	9251	6			

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي (البعدي) تعزى للمجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) بعد ضبط تأثير الاختبار القبلي (1.00)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05). وهذا يشير إلى عدم فعالية البرنامج التعليمي في تنمية الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لعينة من طلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الأردن، إذ توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في تحسين التحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. وفيما يلي عرض لنتائج اسئلة الدراسة:

أولاً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف: الثالث؛ والرابع؛ والخامس مجتمعة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي تعزى إلى البرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية في الصفوف: الثالث،والرابع، والخامس، وبالتالي ترفض هذه النتائج فرضية الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال طبيعة البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي الذي يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التعاطف؛ والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ وإدارة الغضب. ويبدو أن هذه الأبعاد قد ساهمت في تطوير الكفايات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الثلاثة الأساسية: الثالث، والرابع، والخامس، ما ساعد على تحسين تكيفهم الاجتماعي.

وتعزى هذه النتيجة إلى خصائص الذكاء الانفعالي عامة، مثل: ضبط النفس؛ والقــدرة على حفزها؛ والمثابرة. وهي مهارات يمكن تعليمها للأطفال لتوفر لهم فرصاً أفضل في الحياة الاجتماعية، وإلى البرنامج التعليمي المستند الى نظرية جولمان الذي يتضمن ثــلاث مهــارات أساسية في تنمية الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لتحسين تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وهي:

- **التعاطف، وهو البعد الأول في البرنامج التعليمي**، ويقصد به فهم الآخــرين والإحســاس بمشاعرهم. فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية ينتبهون إلى التلميحــات الانفعاليــة، ويستمعون للآخرين بشكل جيد، ويساعدونهم تفهماً منهم لاحتياجاتهم ومشــاعرهم، كمــا توجد لديهم القدرة على حل الصراعات، وامتلاك زمام الأمور والقيــادة بشــكل فعّــال (Goleman,1997)، ويحاولون إيجاد طرق لزيادة رضا الآخرين، ويقدمون المســاعدة عن طيب خاطر، ويتفهمون وجهة نظر الآخرين. وعليه تعد مهارة التعاطف واحدة مــن عناصر تطوير الروابط الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية بين الناس،فالتعاطف ضروري ومهم جداً في حياة الإنسان سواء بين الأزواج أو الأصدقاء أوفي مجال العمل، فهو يكبح قسوة الفرد، ويقوم على تخفيف الآم الفرد الآخر الذي توجد لديه مشكلة والتأثير فيه.

لذلك فإن تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم مهارة التعاطف هــو مــن الأســباب المؤدية إلى تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم. فالذكاء الانفعالي متعلم،ويبدأ تعليمه منذ السنوات الأولى للطفل (جولمان،2000).

- **أما البعد الثاني من البرنامج التعليمي، فهو مهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات**، إذ يشير جولمان (Goleman,2000) إلى أن القدرة على تأخير الدافع هي الأساس لكثير من الجهود اللازمة، فإذا استطاع بعض الأطفال تأجيل إشباع رغبتهم، فإن ذلك سيكون مفيداً لهم، وسيحافظون على مثابرتهم اللازمة للوصول إلى هدفهم. وهذا بحد ذاته يعــد جوهر التنظيم الانفعالي الذاتي؛ أي القدرة على تأجيل حافز الإشباع من أجــل تحقيــق الهدف سواء كان هذا الهدف إقامة مشروع أو حل معادلــة جبريــة. فمهــارة الــتحكم بالاندفاع والتحكم بالمشاعر تجاه الآخرين تزيد من شعور الطلبة بتحمل المسؤولية فــي أفعالهم وأقوالهم، ومن ثم تعمل على تحسين كفاءتهم الاجتماعية والتعليمية.

كما يقلل التحكم بالاندفاع وحل المشكلات الاجتماعية من الغضب، **فاستخدام مهارة إدارة الغضب**، وهو **البعد الثالث من البرنامج**، من شأنه تحسين قدرة الأطفال على التعرف إلى مشاعرهم وإلى مشاعر الآخرين، وفهم وجهات نظرهم، والتعرف أيضاً إلى دلائل الغضب وعلاماته، وإلى الأفكار التي تشعل نار الغضب، واستخدمت الفنيات الخاصة بإدارة الغضب؛ أي خفضه، وطبقت إستراتيجية حل المشكلات خلال مواقف الصراع، إضافة إلى ممارسة المهارات الاجتماعية السلوكية للتعامل مع المواقف المثيرة للغضب. ولهذا تعزى نتيجة هذه الفرضية إلى ما وفره البرنامج التعليمي من جلسات تدريبية قائمة على الأبعاد الرئيسية التي تعمل مع بعضها بعضاً في تحقيق التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. وعليه، فقد حقق البرنامج التعليمي تكيفاً اجتماعياً للطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم الذين التحقوا بالجلسات التدريبية للبرنامج، فلقد تمكنوا من التفاعل الجيد مع الآخرين واكتشفوا مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ودوافعهم. ما أدى إلى تطوير علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين.

والأمر الذي عزّز إتقان أفراد المجموعة التجريبية لتعلُّم مهارات الذكاء الانفعالي هو استخدام مكونات التدريب على هذه المهارات مثل: (استخدام أسلوب لعب الأدوار؛ والتغذية الراجعة؛ والواجبات البيتية؛ وأسلوب المناقشة؛ والنمذجة؛ واستخدام الشفافيات والفيديو في عرض المواقف التدريبية المسجلة في البرنامج) ما أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج باستخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية.

وأعطى صغر حجم المجموعة التجريبية، وهي ستة طلاب في الصف الثالث، وثلاثة في الصف الرابع، وثلاثة في الصف الخامس، فرصة أكبر للطلبة لتطبيق المهارات بطريقة أفضل، ما ساعد على تحسين مستوى تكيفهم الاجتماعي.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية:

- دراسة هاتز (Hatzes,1996) إذ ساهم الذكاء الانفعالي في المخرجات الاجتماعية التي تشتمل على القدرة على التحكم بالانفعالات ومهارات التواصل مع الآخرين؛ والتعاطف؛ والتفاعل الإيجابي.
- دراسة فان دير، وثيجس، وشيكل (Van DerZee, Thijs & Shekel,2002) كانت نتائجها وجود علاقات قوية لأبعاد الذكاء الانفعالي مع الاستقرار الانفعالي.

- دراسة باركر، ودوفي، وود، وبوند، وهوجان (Parker, Duffy, Wood, Bond, Hogan,2005) أشارت نتائجها إلى الدور المهم للذكاء الانفعالي في الانتقال والتكيف في الحياة الجامعية.

- دراسة كل من باستين، وبيرنز، ونيتيبيك (Bastian, Burns & Nettelbeck,2005) التي هدفت إلى الكشف عن مدى قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بمهارات الحياة: (الإنجاز الأكاديمي؛ وأساليب التعامل مع الضغوط؛ والرضا عن الحياة)، أظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، لكن توجد علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد الوضوح الانفعالي، والإصلاح الانفعالي، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وبين القدرة على التعامل مع الضغوط، وأيضاً وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة.

- دراسة مينزي (Menzie,2005) أظهرت نتائجها وجود علاقات ارتباطيه سلبية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والمشكلات النفسية للأطفال، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وبين كل من: الكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين القدرة والتكيف، وإدارة الضغوط مثل أبعاد الذكاء الانفعالي وبين الكفاءة الأكاديمية.

- دراسة ماركيز، ومارتن، وبراكيت (Marques,Martin,Brackett,2006) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقدرة الاجتماعية والإنجاز الأكاديمي لطلبة إحدى المدارس.

- دراسة العبداللات (2008) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة للطلبة الموهوبين في الأردن، بينت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية على مقياس التكيف الأكاديمي والاجتماعي.

- دراسة مافروفل، وبيتريدس، وسانغارو، وفورنهام (Mavrovel, Petrides, Sangareau & Furnham,2009) بعنوان: "البحث في العلاقات بين أثر الذكاء الانفعالي والمخرجات الاجتماعية- الانفعالية الموضوعية في مرحلة الطفولة". التي هدفت

إلى التحقق من أثر الذكاء الانفعالي في المراحل المتوسطة والمتأخرة من الطفولة من خلال البحث في علاقاتها مع القدرة الإدراكية، والإدراك الانفعالي، والسلوك الاجتماعي، أشارت نتائجها إلى وجود دلالات إحصائية على أثر الذكاء الانفعالي مرتبطة إيجابياً مع السلوك الاجتماعي المتعلق بالأقران، وبعدم وجود ارتباط بينها وبين مستوى IQ والأداء الأكاديمي .

- دراسة جيرمي، ومارتن (Jeremy & Martin in press) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية، وأظهرت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطيه إيجابية ودالة إحصائياً بين إدارة الانفعالات، وبين بعض أبعاد الكفاءة الاجتماعية مثل: (المبادرة بتكوين العلاقات الاجتماعية؛ والمساندة الانفعالية؛ وإدارة الصراع).

- دراسة هيمان، وبيرسل (Heiman,Percel,2003) التي قارنا فيها بين الطلبة الجامعيين من ذوي صعوبات التعلُّم والطلبة العاديين في أربعة جوانب رئيسية: الصعوبات الأكاديمية، استراتيجيات التعلُّم، والعمل خلال الامتحانات، وإدراك الطلبة للعوامل التي تساعد في عملية نجاحهم الأكاديمي أو تعرقلها، كانت نتيجتها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على التحصيل المدرسي.

- دراسة السعايده (2004) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم" كانت نتيجتها وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة ديترلاين، وبانير، واوكلاند، وبيكتون (Ditterline,Banner,Oakland & Becton.2008) التي هدفت إلى التعرف إلى أشكال السلوك التكيفي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم؛ والمضطربين سلوكيا وانفعالياً؛ والمضطربين سلوكياً وانفعالياً مع صعوبات تعلُّم، واستخدمت أداة مكونة من تسعة أبعاد هي: (التفاعل مع الآخرين؛ والرعاية الذاتية؛والقدرات الأكاديمية؛ ومهارات الاتصال؛ والصحة والسلامة؛ والحياة المدرسية؛ وأوقات الفراغ؛ والاتجاه الذاتي؛ والرعاية الاجتماعية). وهدفت الدراسة إلى معرفة العجز في المهارات التكيفية لعينة الدراسة، أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم الذين يعانون من اضطراب انفعالي كانت درجتهم دون المتوسط على جميع أبعاد أداة الدراسة.

ولم تتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التالية:

- دراسة ويتا سيزوسكي، واسلسما (Woitaszewski & aslsma,2004) بعنوان "أثر الذكاء الانفعالي على التكيف الأكاديمي والاجتماعي للطلبة الموهوبين" التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي للطلبة الموهوبين.

ثانياً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي:

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي تعزى إلى البرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي، وبالتالي ترفض هذه النتائج فرضية الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال طبيعة البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي الذي يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التعاطف؛ والتحكم بالاندفاع وحل المشكلات؛ وإدارة الغضب. يبدو أن هذه الأبعاد قد ساهمت في تطوير الكفايات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي، ما ساعد على تحسين تكيفهم الاجتماعي.

وتعزى هذه النتيجة إلى تدريب الطلبة في الصف الثالث على مهارة التعاطف، وهي المقدرة على فهم مشاعر الآخرين وتفهم احتياجاتهم؛ والقدرة على حل الصراعات وامتلاك زمام الأمور والقيادة بشكل فعال،والعمل على مساعدة الآخرين؛ وتفهم وجهة نظرهم. ولهذا ساعدت مهارة التعاطف على تطوير الروابط الاجتماعية لهؤلاء الطلبة. وعليه، يعد تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم مهارة التعاطف من الأسباب المؤدية إلى تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم.

كما تمّ تدريب الطلبة على مهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات، فمهارة التحكم بالاندفاع والتحكم بالمشاعر تجاه الآخرين تزيد من شعور الطلبة بتحمل المسؤولية في أفعالهم وأقوالهم،

ومن ثم تعمل على تحسين كفاءتهم الاجتماعية والتعليمية؛ وهي تقلل من الغضب، وذلك من خلال التعرف إلى دلائل الغضب، وعلاماته، والأفكار التي تشعل ناره. فكان تدريب الطلبة على التحكم بانفعالاتهم، وبخاصة انفعال الغضب، وتطبيق إستراتيجية حل المشكلات خلال مواقف الصراع. وساعدت ممارسة المهارات الاجتماعية السلوكية للتعامل مع المواقف المثيرة للغضب على تطوير التفاعل الاجتماعي للطلبة.

كما تعزى هذه النتيجة إلى الجلسات التدريبية المخصصة للطلبة في الصف الثالث الأساسي، إذ تشتمل مهارة التعاطف على مهارات عدة مثل: الاستماع بفعالية؛ والتعبير عن الرضى. أما مهارة التحكم بالاندفاع وحل المشكلات، فاشتملت على مهارات عدة منها: إجراء المحادثة؛ وكيفية التعامل مع ضغوط الأقران؛ ومقاومة الدافع إلى السرقة. في حين اشتملت مهارة إدارة الغضب على مهارات مثل: كيفية التعامل مع الاتهامات؛ والتعامل مع خيبة الأمل.

والأمر الذي عزّز إتقان أفراد المجموعة التجريبية لتعلُّم مهارات الذكاء الانفعالي هو استخدام مكونات التدريب على هذه المهارات مثل: (استخدام أسلوب لعب الأدوار؛ والتغذية الراجعة؛ والواجبات البيتية؛ وأسلوب المناقشة؛ والنمذجة؛واستخدام الشفافيات والفيديو في عرض المواقف التدريبية المسجلة في البرنامج) ما أتاح لأفراد المجموعة التجريبية لإتقان مهارات البرنامج باستخدام أكثر من استراتيجية تعليمية.

وأعطى صغر حجم المجموعة التجريبية، وهي ستة طلاب في الصف الثالث، فرصة أكبر للطلبة لتطبيق المهارات بطريقة أفضل، ما ساعد على تحسين مستوى تكيفهم الاجتماعي.

ثالثاً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي تعزى إلى البرنامج التعليمي،ولصالح المجموعة التجريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي، وبالتالي ترفض هذه النتائج فرضية الدراسة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن إمكانية تحسين التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تتوقف على تنمية مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية، وذلك من خلال تنمية مهارة التعاطف، والتفهم لمشاعر الآخرين، وانفعالاتهم، وحل المشكلات، وضبط الانفعالات، ومنها الغضب، من خلال استخدام إستراتيجية الحصول على الحقائق مباشرة، وإتباع أسلوب التأمل وكيفية التعامل، مع مواقف التحقير من جانب الآخرين. إضافة إلى تدريب الطلبة على أسلوب التحكم بالاندفاع وحل المشكلات من خلال استراتيجيات عديدة منها تقديم الثناء وقبوله، وإستراتيجية تحديد المشكلة، واختيار الحلول المناسبة، وإجراء المحادثة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الطبيعة السلسلة للبرنامج التعليمي في تقديم المهارات، إذ أعدت جلسات البرنامج بناء على المرحلتين العمرية والدراسية للطفل .كما وضعت الجلسات التدريبية بطريقة منظمة اشتملت على الوسائل التعليمية والأساليب كافة التي استطاعت من خلالها الباحثة تقديم المهارة بكل يسر، واستطاع الطلبة المشاركة بفعالية في جميع الأنشطة التدريبية؛ نظراً لما تتضمنه من تشويق وتحفيز على المشاركة مثل: (استخدام أسلوب لعب الأدوار؛ والتغذية الراجعة؛ والواجبات البيتية؛ وأسلوب المناقشة؛ والنمذجة؛ واستخدام الشفافيات والفيديو في عرض المواقف التدريبية المسجلة في البرنامج) ما أتاح لأفراد المجموعة التجريبية إتقان مهارات البرنامج باستخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية.

وأعطى صغر حجم المجموعة التجريبية، وهي ثلاثة طلاب في الصف الرابع، فرصة أكبر للطلبة لتطبيق المهارات بطريقة أفضل، ما ساعد على تحسين مستوى تكيفهم الاجتماعي.

رابعاً:هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التكيف الاجتماعي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي تعزى إلى البرنامج التعليمي،ولصالح المجموعة التجريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الأساسي، وبالتالي ترفض هذه النتائج فرضية الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء الانفعالي يساعد الطالب ذوي صعوبات التعلُّم على إدراك مشاعر الآخرين وفهمها، واستخدام استراتيجيات لحل المشكلات التي يواجهها بدلاً مـــن الانسحاب من المواقف. فالطالب من ذوي صعوبات التعلُّم يصبح قادراً على التعامل والتفاعـــل مع الأقران والمعلمين والمجتمع بكل ثقة. لأنه يتعلم من خلال مهارة إدارة الغضب التعامل مـــع الإحباطات التي تواجهه، والابتعاد عن الشجار، ومقاومة الانتقام وغيرها من الاستراتيجيات التي قامت الباحثة على تدريبها للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم التي ساعدتهم على التكيف اجتماعياً مع الأقران والمعلمين.

كما تعزى النتيجة إلى استخدام جميع الوسائل الموضوعة خصيصاً للبرنامج التعليمـــي مثل:الشفافيات المصورة والأفلام المصورة لمواقف حقيقة يستطيع الطالب من خلالهـــا رؤيـــة المواقف الحياتية اليومية التي من الممكن أن تصادفه، ومن ثم كيفية التعامل مع المواقف بكـــل هدوء وتأنٍ، والتحكم بانفعالاته، والقدرة على التعامل مع الموقف بثقة وحكمة.

كما يمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بأن صغر حجم المجموعة التجريبية، وهي ثلاثـــة طلاب في الصف الخامس، أعطى فرصة اكبر للطلبة لتطبيق المهارات بطريقة أفضل، ما ساعد على تحسين مستوى تكيفهم الاجتماعي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أولوسوي–أوستان وبولات (Ulusoy-oztan,Polat,2009) حول "العلاقة بين الذكاء الانفعالي لطلبة الصفين الرابع والخامس الابتدائيين ومعلميهم". وأظهرت نتائج الدراسة وجود رابط ايجابي وذي معنى بين إدراك الذكاء الانفعالي والمعلمين، وتبين أن مهارة إدارة الذكاء الانفعالي للمعلمين تؤثر إيجابياً في مهارة الذكاء الانفعالي للطلبة. وفقاً لذلك فإن تعزيز استخدام إدارة الانفعالات بمهارة للمعلمين يؤثر في تطوير إدارة الانفعالات الخاصة بالطلبة.

ولم تتفق النتيجة مع دراسة هبلر (1994) في المقارنة بين التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم و العاديين في الصف الخامس الأساسي، إذ أشارت النتائج إلى أن التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم غالباً ما يكون متدنياً،كما تمّ رفض هؤلاء الأطفال من جانب أقرانهم العاديين، وتبين أن أرائهم حول كفاءتهم الاجتماعية كانت غير واقعية.

خامساً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التحصيل الدراسي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الثالث، والرابع، والخامس مجتمعة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي:

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على التحصيل الدراسي تعزى إلى البرنامج التعليمي، وبالتالي تؤكد هذه النتائج فرضية الدراسة.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من رايف، وهاتز، وبرامل، وجيبسون (Reiff, Hatzes,Bramel & Gibbon,2001) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين صعوبات التعلُّم والجنس مع الذكاء الانفعالي. و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلُّم في أدائهم على مقياس الذكاء الانفعالي، فالطلبة الذين توجد لديهم صعوبات تعلُّم كان تقديرهم أقل في: العلامات؛ والكفاءة المدرسية في اختبار (SAT)؛ ومعدل الثانوية؛ والمعدل التراكمي في الجامعة مقارنة بالطلبة الذين لا توجد لديهم صعوبات تعلُّم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة فان دير، وثيجس، وشيكل (Van DerZee, Thijs & Shekel,2002)، وذلك بعدم وجود أي علاقة بين التكيف الأكاديمي والذكاء الانفعالي.

كما اتفقت مع نتائج دراسة أجراها كل من باستين، وبيرنز، ونيتيبيك (Bastian, Burns & Nettelbeck,2005) هدفت إلى الكشف عن مدى قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بمهارات الحياة (الإنجاز الأكاديمي؛ وأساليب التعامل مع الضغوط؛ والرضا عن الحياة).وخلصت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي.

واتفقت أيضـاً مـع نتـائج دراسـة مافروفـل، وبيتريدس،وسـانغارو، وفورنهـام (Mavrovel,Petrides,Sangareau & Furnham,2009) بعنوان: "البحث في العلاقات ما بين أثر الذكاء الانفعالي والمخرجات الاجتماعية – الانفعالية الموضوعية في مرحلة الطفولة". إذ بينت نتائجها وجود دلالات على أثر الذكاء الانفعالي مرتبطة إيجابيا بالسلوك الاجتماعي المتعلق بالأقران، وبعد وجود ارتباط بينها وبين مستوى IQ والأداء الأكاديمي.

كما اتفقت مع دراسة كل من هيمان، وبيرسل (Heiman,Percel,2003) في المقارنة بين الطلبة الجامعيين من ذوي صعوبات التعلُّم والطلبة العاديين في أربعة جوانب رئيسية: الصعوبات الأكاديمية؛ واستراتيجيات التعلُّم؛ والعمل خلال الامتحانات؛ وإدراك الطلبة للعوامل التي تساعد في عملية نجاحهم الأكاديمي أو تعرقلها. فكانت من نتائجها أنه لم تظهر تحاليل البيانات الشخصية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم والعاديين اختلافات كبيرة بينهما في معدلاتهم الأكاديمية، عدد المساقات التي حضروها، ووضعهم الأسري.

ولم تتفق مع نتائج دراسة هاتز (Hatzes,1996) التي هدفت إلى التعرف إلى العوامل ذات العلاقة بالنواتج الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الجامعيـة، إذ وجـدت (Hatzes) أن الذكاء الانفعالي عامل يساهم في المخرجات الأكاديمية والوظيفية لهذه المجموعة من الأفراد.

كما لم تتفق مع نتائج الدراسة التي أجراها باركر (Parker,2004) بعنوان: "الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي: فحص الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة ". وهدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي. فكانت النتيجة وجود علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي.

وهذه النتيجة لم تتفق أيضاً مع الدراسة التـي أجراهـا كـل مـن بـاركر، وكريـك، وبارنهات، وهاريس، ماجسكي، وود، وهوجان، بوند Parker, Greque, Barnhart, Harris, (Majeski, Wood, Bond, Hogan, 2004) بعنوان: "التحصيل المدرسي فـي المدرسـة الثانوية:هل للذكاء الانفعالي دور؟" التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين الـذكاء الانفعـالي والتحصيل المدرسي أيضاً.

أما دراسة كريك (Crick,2002) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية كنتاكي في الولايات المتحدة الأميركية، فقد أظهرت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل المدرسي، وهذا ما لا يتفق مع نتيجة هذه الدراسة.

وأيضاً لم تتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة الخوالده (2003) للتحقق من أثر برنامج تعليمي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، التي تكونت عينتها من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية تربية مادبا؛ وأظهرت نتائجها أن للبرنامج أثراً دالاً إحصائياً في أداء الطلبة في اختبار التحصيل بمجمله وفي مستوى المعرفة يعزى إلى البرنامج التدريبي، ولصالح الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج،في حين لم تكن هناك أي دلالات إحصائية على اختبار التحصيل في مستوى الفهم والاستيعاب ومستوى المهارات العقلية العليا.

ولم تتفق مع دراسة العبداللات (2008) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي، وفي الاتجاهات نحو المدرسة للطلبة الموهوبين في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة تعزى إلى البرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية.

من هنا نجد أن العديد من الدراسات لم تكن نتائجها إيجابية في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل المدرسي، كما هي الحال في الدراسة الحالية. ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة السلبية بأن الوقت كان غير كافٍ لفئة يوجد لديها الكثير من الصعوبات الأكاديمية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية تدريب الطلبة العاديين بعامة والطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بخاصة على المهارات الاجتماعية والانفعالية من خلال المناهج الدراسية المعتمدة للطالب، ما يساعد الطالب على اكتساب مهارات حل المشكلات ليس فقط اجتماعيا بل أكاديميا، واكتساب مهارات خاصة يمكن استخدامها داخل الصف العادي، مثل استخدام إستراتيجية تهدئة النفس عند ازدياد الحالات المرهقة للطالب مثل: قبل دخوله الامتحان أوطرده.

سادساً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى(α =0.05) في التحصيل الدراسي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث الأساسي على التحصيل الدراسي تعزى إلى البرنامج التعليمي، وبالتالي تؤكد هذه النتائج فرضية الدراسة.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من رايف،وهاتز، وبرامل، وجيبسون (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon,2001) ودراسة فان دير، وثيجس، وشيكل (Van DerZee, Thijs & Shekel,2002) ودراسة كل من باستين، وبيرنز، ونيتيبيك (Bastian, Burns & Nettelbeck,2005) ودراسة مافروفل، وبيتريدس، وسانغارو، وفورنهام (Mavrovel, Petrides,Sangareau & Furnham,2009) ودراسة هيمان، وبيرسل (Heiman, Percel,2003).

ولم تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التالية: دراسة هاتز (Hatzes,1996)، ودراسة (Parker,2004)، ودراسة كل من باركر،وكريك،وبارنهات،وهاريس،وماجسكي،وود،وهوجان، وبوند (Parker,Greque,Barnhart,Harris,Majeski,Wood,Bond,Hogan,2004)، ودراسة دراسة كريك (Crick,2002) ودراسة الخوالده (2003) ودراسة العبداللات (2008).

يمكن تفسير النتيجة السلبية بين علاقة الذكاء الانفعالي والتحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الثالث هو عدم استخدام البرنامج في حل المشكلات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة في الصف الثالث الأساسي وذلك لسبب رئيسي هو أن البرنامج لم يطبق ضمن المناهج التعليمية الأساسية للطلبة التي من الممكن أن تساعد الطالب في كيفية حل المشكلات الأكاديمية والصعوبات التي يواجهها في الصف العادي، ومثال على ذلك مسألة تقديم الامتحانات .

سابعاً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التحصيل الدراسي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الرابع الأساسي على التحصيل الدراسي تعزى إلى البرنامج التعليمي، وبالتالي تؤكد هذه النتيجة فرضية الدراسة.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من رايف، وهاتز، وبرامل، وجيبسون (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon,2001) ودراسة فان دير،وثيجس،وشيكل (Van DerZee,Thijs & Shekel,2002) ودراسة كل من باستين، وبيرنز، ونيتيبيك (Bastian, Burns & Nettelbeck,2005) ودراسة مافروفل، وبيتريدس، وسانغارو، وفورنهام (Mavrovel, Petrides, Sangareau & Furnham,2009) ودراسة هيمان، وبيرسل (Heiman, Percel,2003).

ولم تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التالية: دراسة هاتز (Hatzes,1996)، ودراسة (Parker,2004)، ودراسة كل من باركر، وكريك، وبارنهات، وهاريس، وماجسكي، وود، وهوجان، وبوند (Parker, Greque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond, Hogan,2004)، ودراسة كريك (Crick,2002)، ودراسة الخوالده (2003)، ودراسة العبداللات (2008).

يمكن تفسير هذه النتيجة في العلاقة السلبية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بأن الصعوبات الأكاديمية تظهر بوضوح لدى هذه الفئة في هذه المرحلة العمرية، كما تؤدي الضغوط التي يواجهها أفرادها من جانب أولياء الأمور أو المعلمين إلى شعور الطالب بالعجز والفشل المتكرر؛ ما يؤدي إلى تدني التحصيل. وعليه، قد يكون بالإمكان، في حال تطبيق البرنامج بمشاركة أولياء الأمور والمعلمين في تنفيذ الأنشطة التدريبية للمهارات الاجتماعية والانفعالية، مساعدة الطلبة في تخطى الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها.

ومن الضروري أيضاً إدخال المهارات الاجتماعية والانفعالية ضمن المناهج التعليمية، ليتم تدريسها في المواد الأكاديمية ليتعلم الطالب مهارات حل المشكلات وتوليد الأفكار الجديدة من خلال الحصص الصفية، ودون الشعور بعبء دراسي جديد.

ثامناً: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α =0.05) في التحصيل الدراسي (الاختبار البعدي) للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج التعليمي في الذكاء الانفعالي.

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في الصف الخامس الأساسي على التحصيل الدراسي تعزى إلى البرنامج التعليمي، وبالتالي تؤكد هذه النتائج فرضية الدراسة.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من رايف، وهاتز، وبرامل، وجيبسون (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon,2001)؛ ودراسة فان دير، وثيجس، وشيكل (Van DerZee, Thijs & Shekel,2002)؛ ودراسة كل من باستين، وبيرنز، ونيتيبيك (Bastian, Burns & Nettelbeck,2005) ؛ ودراسة مافروفل، وبيتريدس، وسانغارو، وفورنهام (Mavrovel,Petrides,Sangareau&Furnham,2009)؛ ودراسة هيمان، وبيرسل (Heiman,Percel,2003).

ولم تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التالية: دراسة هاتز (Hatzes,1996)؛ ودراسة (Parker,2004)؛ ودراسة كل من باركر، وكريك، وبارنهات، وهاريس، وماجسكي، وود، وهوجان، وبوند (Parker,Greque,Barnhart,Harris,Majeski,Wood, Hogan,Bond,2004)؛ ودراسة كريك (Crick,2002)؛ ودراسة الخوالده (2003)؛ ودراسة العبداللات (2008).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في هذه المرحلة الدراسية يواجهون بوضوح صعوبات ومشكلات انفعالية واجتماعية إضافة إلى الصعوبات الأكاديمية نتيجة صعوبة مناهجهم التقليدية. ولكن وبسبب تركيز البرنامج على المهارات الاجتماعية

والانفعالية وحل مشكلاتهم الاجتماعية والانفعالية بعيداً عن مشاكلهم الأكاديمية. قد أدى ذلك إلى بقاء مستوى التحصيل كما هو. ولا يعود السبب إلى طبيعة البرنامج ولكن، وحسب رأي الباحثة، يجب تطبيق هذه البرامج ضمن المناهج الأكاديمية وفي الصفوف العادية، وإعطاء الجلسات التدريبية للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلُّم على حد سواء في الصف العادي دون تمييز، حتى يستطيع الطالب ذوي صعوبات التعلُّم تعلُّم المهارات الانفعالية والاجتماعية القائمة على الذكاء الانفعالي في الحصة العادية، وحل المشكلات، وتوليد الأفكار مباشرة وفي أثناء إعطاء المنهاج التقليدي.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بإجراء ما يلي:

1. توضيح مفهوم الذكاء الانفعالي، وأهميته، وأبعاده للمعلمين ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، وتدريبهم على بناء البرامج المستندة للذكاء الانفعالي في تحسين التحصيل والتكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

2. تطوير مناهج تعليمية يتم فيها الاهتمام بالتعلُّم الاجتماعي والانفعالي المستند إلى نظريات الذكاء الانفعالي بشكل متكامل مع التعلم الأكاديمي .

3. إجراء المزيد من الدراسات حول تنمية الذكاء الانفعالي في مرحلة ما قبل المدرسة وفي الثانوية.

4. إجراء المزيد من البرامج المستندة إلى الذكاء الانفعالي والتركيز على إدارة الانفعالات، وبخاصة إدارة الغضب والابتعاد عن العنف، وخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

المراجع

المراجع العربية

- الأعسر، صفاء، والكفافي،علاء الدين (2000). **الذكاء الوجداني**. الطبعة الأولى، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة .

- أبو حطب، فؤاد (1982). **القدرات العقلية**، الطبعة الرابعة، دار الكتب الجامعية، بيروت.

- أبو حطب، فؤاد، والسيد، عبد الحليم (1992). **علم النفس**، فهم السلوك الإنساني وتنميته، مؤسسة دار التعاون للطبع والنشر، القاهرة.

- أبو سعد، احمد عبد اللطيف (2009) .**دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية**، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع .

- أبو غزال، معاوية (2004). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى اطفال SOS في الاردن** . أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان – الأردن .

- بطرس، بطرس (2008). **التكيف والصحة النفسية للطفل**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .

- جبريل، حمدي،و داوود، أبو طالب (2002). **التكيف ورعاية الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، جامعة القدس المفتوحة .

- جبريل، موسى (1996). **العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين**، دراسات، المجلد (23)،العدد (2).

- الجندي، غادة (2006).**الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عمان للدراسات العليا.

- جلال، سعد (1980). **في الصحة العقلية**، دار الفكر العربي.

- جولمان، دانييل (2000). **الـذكاء العـاطفي**، ترجمـة ليلـى الجبالي،عـالم المعرفـة، العدد(262)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت .

- حسين، سلامة،و حسين، طه (2006). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**،الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر، عمان – الاردن .

- الخالدي، عطا الله،و العلمـي، دلال (2009). **الصـحة النفسـية وعلاقتهـا بـالتكيف والتوافق**، الطبعة الأولى. دار الصفاء للنشر والتوزيع .عمان .

- خوالدة، محمود (2004). **الذكاء العاطفي** ، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الاردن .

- خوالدة، محمود (2003). **أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الـذكاء الانفعـالي فـي تحصيل طلبة الصف السادس الاساسي في مبحث التربية الاسلامية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الاردن .

- الرفاعي، نعيم (2003). **الصحة النفسية، دراسة في سـيكولوجية التكيـف**، الطبعـة التاسعة، جامعة دمشق، دمشق.

- الريماوي، محمد (2003). **علم نفس النمو – الطفولة والمراهقة**–،الطبعة الأولـى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن .

- الزيات، فتحي (1998). **صعوبات التعلم: الاسس النظريـة والتشخيصـية والعلاجيـة**. الطبعة الأولى، دار عالم الكتب، القاهرة.

- سالم، محمود، والشحات، مجدي، وعاشور، احمد (2003). **صعوبات التعلم التشـخيص والعلاج**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن .عمان

- السعايده، ناجي (2004).**فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبـة ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا .عمان.

- السمادوني، إبراهيم (2007). **الذكاء الوجداني،أسسه، تطبيقاته، تنميته**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان– الاردن .

- الصرايره، أسماء (2003). **أثر برنامج تدريبي مستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف السادس الأساسي،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمان– الأردن .

- العبداللات، أسماء (2008). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الاردن،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان – الاردن .

- العويدي، عليا (2008). **دراسة مقارنة بين أداء الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلّم على الصورة الأردنية من مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي في عينة أردنية.** رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

- القضاة، مأمون (2004). **التكيف النفسي لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلُّمية في مدينة عمّان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس ونوع المدرسة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان – الاردن .

- كمور، ميماس (2007). **بناء برنامج ارشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس اثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشوره. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان – الأردن .

- كيرك، صموئيل، كالفانت، جميس (1984). **صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية،** ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي : مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض .

- مطر، جيهان (2004). **أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي على الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس.** أطروحة دكتوراه غير منشوره. الجامعة الاردنية . عمان – الأردن .

- النواصره، فيصل (2008). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان – الاردن .

- هالاهان وكوفمان ولويد ورويس ومارتينز (2007). **صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي** (ترجمة: محمد، عادل عبدالله)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان .

- الوقفي، راضي (2009). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. الطبعة الأولى: دار المسيرة للنشر، عمان – الأردن .
- يونس، محمد (2007). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**،الطبعة العربية الأولى: دار الفكر، عمان –الأردن .

المراجع باللغة الانجليزية

- Abraham,R.(1999).**Emotional intelligence in organizations :A Conceptualization, Genetic, Social & General Psychology Monographs**,Vol.125,Issue2,PP,209-224.
- Allen, P.(1990).**Personally, Social and Biological Perspectives on Personal Adjustment** ,California: Brooks Cole Publishing Co.
- AL-Yagon,M. (2007) Socioemotional and behavioral Adjustment among School-Age Children With Learning Disabilities The Moderating Role of Maternal Personal Resources, **Journal of Special Education**, Vol. 40,No,205-217.
- Bastian,V.,Burns,N.,Nettelbeck,T.(2005).Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. **Journal of Personality and Individual Differences** ,Vol.39,p.1135-1145.
- Bender, W. N., & Wall, M.E.(1994). **Social-emotional development of students with learning disabilities**. **Learning Disability Quarterly,** 17,323-341.
- Bernet,M.(1996).**Emotional intelligence :Components and Correlates**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association Toronto,Canada.
- Boyatzis, R.E., &Goleman, D.(2001) **Emotional Competence Inventory**.Manual Philadelphia: HayGroup
- Brackett,M. Mayer,J. & Warner,R.(2004). **Emotional Intelligenece and its relation to everyday behavior. personality and individual Difference**. Vol. 36 pp 1387-1402**.**

- Bryan,T.H.(1986).**Self –Concept and attributions of the learning disabled** .Learning Disabilities Focus , Vol. 1, pp 82-89.
- Cherniss,C.(2000).**Emotional intelligence :What it is and why it matters**. Paper presented at the Annual Meeting of the society for industrial and organizational Psychology, New Orleans,L A.
- Crick,A.T.(2002).**Emotional Intelligence ,Social Competence, and Success in High School Students,** Unpublished Master's Thesis Western Kentucky University, Bowling Green.
- Ditterline,J & Banner,D & Oakland,T & Becton,D.(2008). Adaptive Behavior Profiles of Students with Disabilities ,University of Florida, **Journal of Applied School Psychology** ,Vol. 24 pp (2).
- Dyson,L.(2003).**Children with learning disabilities within the family context :A comparison with sibling in Global self- concept ,Academic self perception ,and social competence** .Learning Disabilities Research &Practice , Vol. 18 No. (1) , pp 1-9.
- Elias, M.J.,Zins, J.E.,Weissberg, R.P., Frey,K.S.,Greenberg, M.T., Haynes, N.M.,Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P.(1997).**Promoting social and emotional learning :Guidelines for educators.** Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner,H.(1997).**Multiple Intelligence as a partner in School Improvement** .Educational Leader ship, Vol. 55 No. (1),pp 20-21.
- Gans,A,M,Kenny,M,C,&Ghany,D,L(2003).**Comparing the self-Concept of Student With and Without Learning Disabilities**. Vol (36)NO(3,May/June2003) pp 287-295.
- Geory,L.J.(1997).**Exploratory study of the ways in which superintendents use their emotional intelligence to address conflict**

in their educational organization (Leadership).Dissertation Abstracts International, 558,IIA,p4137

- Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence** .New York: Bantam Books.
- Goleman, D, Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). **Primal Leading realizing the power of emotional intelligence**, Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman,D.(1995).**Emotional Intelligence; Why it can Matter more than IQ** .New York :Bantam Book
- Gorege,J,M.(2000).**Emotional and leadership**:**The Role of emotional** i**ntelligence** .Human Relations.Vol 53,6,p.27
- Gottman,J.,Katz,L.F.&Hooven,C.(1997).Meta-emotion.Hillsdale,New Jerssy:Erlbaum.
- Gottman,J.(2002) **Raising an Emotional Intelligent Child** ,in falanew,horizons org,
- Gresham,F.M.(1981).**Social skills training with handicapped children** :A review .Review of Educational Research ,Vol. 51, pp 139-176.
- Hallahan.D,Kuffeman.J,Pullen,P.(2009).**Exceptional Learners: An Introduction to Special Education**. Eleventh Edition .Pearson Education,Inc,U.S.A. (WWW.equb.orgf.br)
- Hatzes,N.M.(1996).**Factors Contributing to the academic outcomes of university Students with learning disabilities** (Doctoral dissertation ,University of Connecticut .

- Heiman, T, &Precel.K .(2003).Student With Learning Disabilities in Higher Education: Acdemic Strategies Profile.**Journal of learning disabilities**, V (36) N (3, May/June2003) P248-258.
- Hepler,J.(1994). **Children with Learning disabilities: Have we improved their social environment? Social Work in Education**, Vol. 16 No. (3), pp 143-154.
- Himan,T&Kariv,D.(2003) .**Manifestations of learning disabilities in university students: Implications for coping and adjustment** ,The Open University of Israel, Education Vol.125 No.2.
- http://www.casel.org .(Collaborative for Academic,Social,and Emotional Learning .2001-2010
- Jeremy, Y., &Martin, R. (in press).**Sense of humor, emotional** intelligence and social **competence**, **Journal of Research in Personality.**
- Kristjansson, K.(2006**).”Emotional Intellgence” In the Classroom? An Aristotelian Critique.Educational theory**, University of, Illionis, Vol (56) No (1)
- Le Doux,J.(1993).**Emotional memory system in the brain ,Behavioral and Brain Research** ,Vol,N13(210-122)
- Lerner,J.(2000).**Learning Disabilities theories, Diagnosis and teaching Startegies** (8th ed) Houghton Mifflin Company Bostan, NewYork .
- Martinze,P.M.(2000).**Emotional Intelligence : a Self Regulatory process. A social cognition view imagination cognition and personality** ,Vol 19. pp.334-336.

- Matinez, R.S&Clikeman,M.S.(2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilites,**Jounal Of Learning Disabilites** ,Vol. 37,No. 5,Septemper/Octoper2004, pp 411-420.

- Mavroveli, S, Petrides, K.V, Sangareau, Y & Furnham, A.(2009) Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective social-emotional outcomesin childhood.**British Journal of educational Psychology**.Vol (29), pp 259-272.

- Mayer,J.D&Salovey,P.(1995).**Emotional intelligence and the Construction and regulation of feelings applied and preventing Psychology**,Vol.(4), pp. 197-208.

- Mayer,J.D.,&Salovey,P.,(1997).**What Is Emotional Intelligence ? D.Salovey&D. Slayter (Eds) Emotional Development and Emotional Intelligence :Educational Implication** (3-31).New York: Basic books.

- Mayer,J.D,Salovey,D.&Caruso,D.(2002).**Emotional Intelligence Test** (**MSCEIT**)Users Manual.New York:HMS.

- Mellard,D.F.,&Hazel,J.S.(1992).**Social competencies as a pathway to successful life transitions**.Learning Disability Quartery, Vol. 15, pp. 251-271.

- Menzie,T.(2005).**Emotional Intelligence and social and academic competence in middle school youth** .D.A.I.,Vol.66,(06-A),P.2104.

- Mercer,C.(1997).**Student with Learning Disabilities**. (5th ed). New Jersey: Prentice –Hall,Inc.

- Pearl,R., & Donahue,M., & Bryan,T. (1986).**Motivational Problem in LD.** in J.Torgesen & B.Wong(ED). Psychological and Educational Perspective on LD .Academic Press,Inc.

- Reiff, Henry; Hatzes, Nanette; Bamel,Michael; Gibbon, Thomas. (2001). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Student .**Journal of Learning Disabilities** , Vol 34, pp. 66-78.
- Salovey, P. & Mayer, J.(1990). **Emotional Intelligence. Imagination,** Cognition & Personality, Vol 9, pp. 185-211.
- Trickett, E.J. & Moos,R.H.(1973).Social Environment of junior high and high school classroom. **Journal of Education Psychology**, Vol. 65, pp. 93-102.
- Tur-Kaspa,H.(2009).The Socioemotional Adjustment Adolescents with Ld in the Kibbutz During High School Transition Periods. **Journal Of Learning Disabilities** .
- Ulusoy-Öztan,Y&Polat,S.(2009**).Relationship between emotional intelligence of primary school 4th and 5th grade and their teachers** .This summry of article Second European Network for socio – emotional competence in children (ENSEC) Conference on"Promoting Social –Emotional Education : Practitionners and Researchers Exploring Evidence Based Practice ",Izmir –Turkey Proposed poster on 9-12 September ,2009.
- Ulutaş,I&Ömeroǧlu,E.(2007).**The Effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children** .Social Behvior and Personality , Vol. 35 No. (10), pp. 1365-1372.
- Van DerZee ,Karen; Thijs, Melanie; & Shekel, Lolle (2002): The Relation of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and Big Five. **journal of Psychology**, Vol. 16 No.(2), pp. 103-125.

- Wang,T.R&Schrodt.P.(2010).**Are Emotional Intelligence and Contagion Moderators of the Association between Students**' Perception of Instructors' Nonverbal Immediacy Cues and Students' Affect?,Taxes Christian University,Vol .23,No.1,January-June 2010 .pp.26-38.
- Woitaszewski , Scott .& Aslsma ,Matthew .(2004).**The Contribution of Emotional – Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as measured by the Multi -factor Emotional Intelligence Scale –Adolescents Version** .Roeper Review (on–line). Vol. 27 No.(1).pp25-33.Available .File :EBSCO host.Htm.
- Yilmaz,M.(2009).**The Effects of an emotional intelligence skills training program on the consistent anger levels of Turkish university students**.Social behavior personality ,Vol. 37 No.(4), pp. 565-576.
- Zins,J.E., Elias,M.(2001).Examining opportunities and challenges for school–based prevention and promotion: Social and emotional learning as an exemplar. **The Journal of Primary prevention**, Vol. (21),pp 441-446.

الملحق 1: أسماء محكمي أدوات الدراسة والبرنامج التعليمي

التسلسل	اسم المحكـــم	التخصص	العنوان
01	أ.د أحمد عواد	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
02	د. فتحي جروان	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
03	د.مظهر محمد عطيات	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
04	د.عماد محمد الزعبي	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
05	د. نغم محمد ابو البصل	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
06	د.محمود عبد الله خوالده	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
07	د.احمد عبد الحميد مكاحلة	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
08	د.عبيد عبد الكريم السبايلة	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
09	د. سمر فواز المومني	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
10	د.عبد الله عبد الرزاق الطراونه	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
11	د. محمود محمد أبو جادو	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
12	د. عايد حنا الزيادات	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
13	د. هيفاء تيسير البقاعي	القياس والتقويم	جامعة البلقاء التطبيقية
14	د. نزيه حمدي	الإرشاد النفسي والتربوي	الجامعة الاردنية
15	د. سهير التل	الارشاد والتربية الخاصة	جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الملحق 2: الصورة الأولية لمقياس التكيف الاجتماعي

الأستاذ الدكتور .... المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في الأردن" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة من الجامعة الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة فقد أعدت الباحثة هذا المقياس ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وكفاءة وسعة اطلاع فقد وقع عليكم الاختيار لتحكيم هذا المقياس وإبداء رأيكم في بنائها وتطويرها آملاً التكرم بإبداء رأيكم فيما يلي :

- دقة وسلامة الصياغة اللغوية
- أي فقرات ترغبون في حذفها أو إضافتها .
- أي اقتراحات أو ملاحظات أخرى ترونها مناسبة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير لتعاونكم،،،،

الباحثة

الرقم	الفقــــــرة	ملائمة	غير ملائمة	التعديل المقترح
1.	يحب اللعب مع أخوته كثيرا			
2.	ينزعج من تدخل والديه في شؤون الخاصة			
3.	يميل إلى العزلة في البيت			
4.	يجلس في غرفته لمدة طويلة لوحده			
5.	يدعّي أن والديه لا يحبون أصدقائه			
6.	يرفض أن يطلع والديه على علاماته المدرسية			
7.	يرفض تقديم المسانده لوالديه			
8.	يقدم المساعده لأخوته			
9.	يشارك أخوته بألعابهم			
10.	يتشاجر مع أخوته كثيرا			
12.	يتقبل النقد من أفراد أسرته			
13.	يتعامل مع الضيوف باحترام			
15.	يدّعي الظلم من أخوته			
16.	يهين أخوته			
17.	يصغي وينفذ توجيهات والديه			
18.	يتفهم مشاكل واحتياجات أسرته			
19.	يرفض تحمل أي مسؤولية ولا يبادر أبداً في تقديم المساعدة			
20.	يسعى إلى تحمل المسؤولية			
021	يظهر عليه التوتر عند المشاركة في الأنشطة المدرسية			
022	يخشى الفشل عند تعامله مع الآخرين			
023	يظهر عليه الخوف وعدم الأمان في أداء النشاطات المدرسية			
024	تظهر عليه السعادة أثناء تفاعله مع الآخرين			
025	يميل إلى البكاء بعد مشاركة الآخرين			
026	متمركز حول ذاته			

الرقم	الفقـــــــرة	ملائمة	غير ملائمة	التعديل المقترح
027	يشعر بالنقص عند تعامله مع الآخرين			
028	يتعامل مع الآخرين بثقة			
029	يستسلم للفشل			
030	يهتم بمشاعر الآخرين			
031	يشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم			
031	يسيطر على نفسه عند تعرضه للضغوط الاجتماعية			
032	يستفز بسهولة			
033	يفضل أن يكون مع الآخرين			
034	يميل إلى المبادرة عند تعامله مع الآخرين			
034	يقيم قدراته وإمكاناته بشكل مناسب			
035	يتوافق مزاجه مع الموقف			
036	يضحك بشكل غير مناسب			
037	تنتابه نوبات غضب عندما لا تسير الأمور كما يرغب			
038	يحرف الحقيقة لصالحه			
039	متبجح ومتفاخر			
040	قاسي في معاملته مع الآخرين			
041	يصعب السيطرة عليه			
042	يسأل الآخرين عن أحوالهم بقوله كيف حالك....الخ			
043	يشارك في المناسبات الاجتماعية			
044	يتقبل النقد من الآخرين			
045	يتبادل المزاح مع الآخرين			
046	يميل اللعب مع أقرانه			
047	يلتزم بقواعد اللعب			
048	يشارك الآخرين في ألعابه			
049	يحب تقديم الهدايا للآخرين			
050	يتجنبه الأقران في المدرسة			

الرقم	الفقــــــرة	ملائمة	غير ملائمة	التعديل المقترح
051	يلتزم بالقواعد والآداب العامة في الأماكن العامة			
052	يدعي بأن زملائه يسخرون منه			
053	يجد صعوبة في تكوين الصداقات			
054	يجد صعوبة في مديح الآخرين			
055	يتشاجر مع الآخرين			
056	يتبادل الزيارات مع الآخرين			
057	يحترم العادات والتقاليد			
058	كثيراً ما يتجاوز الحد المقبول في انفعالاته في الحفلات الرحلات			
59	تقلقه المواقف الجديدة			
60	وقح دائما			
61	نادرا ما يكون سلوكه غير ملائم اجتماعياً			
62	لبق دائما، لا يصدر عنه سلوك غير ملائم اجتماعيا			
63	لا يكترث بمشاعر الآخرين			
64	يقترب من المعلم ويطلب منه المساعدة بطريقة مناسبة			
65	يشارك في النقاش الذي يجريه المعلم في الصف			
66	يتعامل مع معلميه بأدب			
67	يلتزم بقوانين الصف			
68	يشعر بالملل اثناء وجوده في الحصة			
69	ينزعج من المدرسة			
70	يشارك في الاحتفالات المدرسية			
71	يدعي بأنه شخص غير مرغوب به			
72	يمتعض من الاشخاص ذو السلطة كالمعلم			
73	يرفض في المشاركة في نشاطات مطالب فيها			
74	يحاول الهروب من النشاطات الجماعية			
75	يحاول الهروب من ساحة المدرسة			
76	يتقبل التصويب في الأعمال المدرسية			

77	يعمل بشكل متعاون مع أقرانه			
78	يشعر بالخجل عند الحديث مع أقرانه			
79	يقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء التحدث مع الأقران			
80	يشارك في لعب ما يسند إليه من ادوار			
81	يعكر جو الصف باستمرار			
82	كثيراً ما يحاول لفت الانتباه إليه			
83	كثيراً ما ينتظر دوره في الكلام			
84	متميز في تعاونه، ولا يحتاج إلى تشجيع من الآخرين			
85	لايستطيع الانتباه، يتشتت ذهنه بسهوله			
86	ينتبه دائماً للاشياء المهمة ، فترة انتباه طويلة			
87	قلما يصغي للاخرين وكثيرا مايشرد في انتباهه			
88	غير مبال في عمله ، غير مكترث			
89	منظم بدرجة عالية وينهي واجباته بدقة متناهية			
90	يتكيف بشكل يناسب عمره وصفه			
91	متميز في تكيفه ، مبادر واستقلالي			
92	يحبه زملاؤه كما هو متوقع من مستوى صفه وعمره			
93	يتحمله الاخرون			
94	يسعى زملائه الى ان يكونوا معه			
95	متوسط في ادائه لواجباته ويقوم بما هو مطلوب منه			
96	ينهي واجباته دائما ولا يحتاج الى اشراف			
97	لديه مهارة قيادية جيدة			
98	يكون حازما في بعض المواقف			
99	يراعي مشاعر زملائه في المدرسة			
100	يستجيب بشكل ملائم عندما يصحح من قبل المعلم			
101	لديه ضبط ذاتي			
102	يتحدى الطلبة في الصف			

الرقم	الفقـــــرة	ملائمة	غير ملائمة	التعديل المقترح
103	يتحدى المعلمين في المدرسة			
104	يستخدم اسلوب الغش في الامتحان			
105	يستخدم الغش في اللعب			
106	يتجاهل المعلمين في المدرسة			
107	يتصرف كأنه افضل من الاخرين			
108	عصبي المزاج ، سريع الهيجان			
109	لحوح في جذب انتباه المعلم			
110	يشتم زملائه باستخدامه الفاظا نابية			
111	يعتدي على زملاؤه جسديا ولفظيا			
112	يوقع نفسه في المشاكل في المدرسة			
113	يتصرف بتهور واندفاعية			
114	غير منتج وتحصيله ضئيل			
115	كثير الشكوى والتذمر			
116	يشارك بفاعلية في النشاطات الجماعية			
117	ينتقل من مهارة الى اخرى بشكل ملائم			
118	يتمتع بشعبية بين زملائه في المدرسة			

الملحق 3: مقياس التكيف الاجتماعي- بالصورة النهائية

الرقم	الفقـــــــــــــــرة	دائماً	احيانا	نادراً	ابداً
.1	يظهر عليه التوتر عند المشاركة في الأنشطة المدرسية				
.2	يسأل الآخرين عن أحوالهم بقوله: كيف حالك....الخ				
.3	يعتدي على زملائه جسدياً أو لفظياً				
.4	يتحمل الإحباط				
.5	يتصرف بتهور واندفاعية				
.6	يميل إلى التمركز حول الذات				
.7	يلتزم بالقواعد والآداب العامة في المدرسة				
.8	يتقبل النقد من الآخرين				
.9	يستسلم للفشل				
.10	يهتم بمشاعر الآخرين				
.11	يلتزم بقواعد اللعب داخل المدرسة				
.12	يشارك الآخرين في ألعابه				
.13	يشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم				
.14	يسيطر على نفسه عند تعرضه للضغوط				
.15	يمكن استثارته بسهولة				
.16	متبجح ومتفاخر				
.17	يميل إلى المبادرة عند تعامله مع الآخرين				
.18	يبادر في تقديم المساعدة لزملائه				
.19	محبوب من قبل زملائه				
.20	يتحمل المسؤولية				
.21	يلتزم بقوانين الصف				
.22	يشعر بالملل أثناء وجوده في الحصة				
.23	ينزعج من المدرسة				
.24	يتبادل المزاح مع الآخرين				
.25	يتعامل مع معلميه بأدب				
.26	يحب تقديم الهدايا للآخرين				
.27	يتجنبه الأقران في المدرسة				
.28	يتحدى الطلبة في الصف				

الرقم	الفقـــــــــرة	دائماً	احياناً	نادراً	ابداً
29.	يجد صعوبة في مديح الآخرين				
30.	يطلب المساعدة من المعلم بطريقة مناسبة				
31.	يشارك في النقاش الذي يجريه المعلم في الصف				
32.	تقلقه المواقف الجديدة				
33.	ينتقل من مهارة إلى أخرى بشكل ملائم				
34.	يتمتع بشعبية بين زملائه في المدرسة				
35.	يتعاون مع زملائه في المدرسة				
36.	يشارك في لعب ما يسند إليه من أدوار				
37.	يقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء التحدث مع الأقران				
38.	تنتابه نوبات غضب عندما لا تسير الأمور كما يرغب				
39.	يحرف الحقيقة لصالحه				
40.	يتقبل التصويب في الأعمال المدرسية				
41.	كثيراً ما يحاول لفت الانتباه إليه				
42.	ينتظر دوره في الكلام				
43.	يخشى الفشل عند تعامله مع الآخرين				
44.	يظهر عليه الخوف وعدم الأمان في أداء النشاطات المدرسية				
45.	يحاول التهرب من النشاطات الجماعية				
46.	تظهر عليه السعادة أثناء تفاعله مع الآخرين				
47.	منظم بدرجة عالية وينهي واجباته بدقة لا متناهية				
48.	يدعي بأن زملاءه يسخرون منه				
49.	يجد صعوبة في تكوين الصداقات				
50.	يشارك في الاحتفالات المدرسية				
51.	ينهي واجباته دائماً ولا يحتاج إلى إشراف				
52.	يتجاهل المعلمين في المدرسة				
53.	كثير الشكوى والتذمر				
54.	يراعي مشاعر زملائه في المدرسة				
55.	يتمرد على المعلمين في المدرسة				

				يصغي للآخرين عندما يتحدثون	56.

الملحق 4: مقياس التكيف الاجتماعي

أخي المعلم، اختي المعلمة:

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من طلبة صعوبات التعلُّم في الأردن" استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة من الجامعة الأردنية. ولأغراض هذه الدراسة، فقد أعدت الباحثة هذا المقياس لقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في مدرستكم والملتحقين بغرفة المصادر. لذا، أرجو التكرم بقراءة فقرات المقياس بدقة، والتفكير في سلوك الطالب من خلال تعاملكم معه، وتحديد مدى قيام الطالب بالسلوك المذكور، وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المناسب .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير لتعاونكم

الباحثة

معلومات عامة عن الطالب:

اسم الطالب :.......................................

الصف: ....

العمر:...

الجنس :..

الملحق 5: تحكيم البرنامج التعليمي المستند الى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي

الاستاذ الدكتور ....المحترم

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي مستند الى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في الاردن"، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة من الجامعة الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بترجمة البرنامج بصورته الأصيلة وترجمته ثم تكيفيه بما يتلائم مع البيئة الاردنية، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة وكفاءة وسعة اطلاع فقد وقع عليكم الاختيار لتحكيم هذا البرنامج وابداء رأيكم فيه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

الباحثة

رأيكم المقترح في البرنامج :

....

....

....

....

....

....

....

....

....

ملحق 6: كتاب الموافقة من أولياء الأمور

حضرة ولي أمر الطالب :..

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في الأردن "استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة من الجامعة الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة سيتم تطبيق برنامج second step المتعلق بتنمية الذكاء الانفعالي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في زيادة مهاراتهم الاجتماعية والتواصل مع الآخرين وزيادة تحصيلهم الدراسي، إذ أن هذا البرنامج معتمد من مؤسسة CASEL العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير لتعاونكم،،،

الباحثة

توقيع ولي الأمر :................................

موافق: ☐ غير موافق: ☐

الملحق 7: كتاب تسهيل المهمة الصادر من الجامعة الأردنية





THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة

University Administration

الرقم: ١٨٤٥/١٦/١/١١
التاريخ: ٥/٤/١٤٣١هـ
الموافق: ٢١/٣/٢٠١٠م

/ معالي وزير التربية والتعليم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

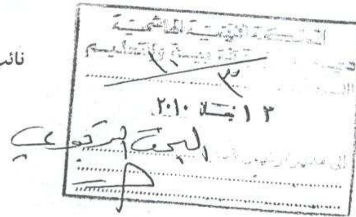
فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " **هنادة عمر محمد ابزاخ** "، من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة بعنوان "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن" وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدرسة النظم الحديثة التابعة لمديرية التعليم الخاص .

أرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الأستاذ الدكتور جميل الصمادي .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية



م س.س

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

الملحق 8: كتاب تسهيل المهمة الصادر من وزارة التربية والتعليم



وزارة التربية والتعليم

١٨٢٨٥

الرقم ٣/١٠

التاريخ ٢٨/٢/١٤٣٧

الموافق ١٢/٤/٢٠١٦



السيد مدير التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة

الموضوع: البحث التربوي

تقوم الطالبة هنادة عمر محمد ابزاخ بإجراء دراسة عنوانها " أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم

الدكتوره

ميسر خليل الحباشنه

مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

نسخة / الملف 10/3

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف:٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس:٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب:١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة

الرقم خ ٦/١/٨٥٦
التاريخ ٢٨-٤-١٤٣١
الموافق ١٢-٤-٢٠١٠

مديرة مدرسة النظم الحديثة

الموضوع : البحث التربوي

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/١٨٣٨٥
تاريخ ٢٠١٠/٤/١٣ ،
تقوم الطالبة هنادة عمر محمد ابزاخ بإجراء دراسة بعنوان
" اثر برنامج تعليمي مستند الى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن " وذلك استكمالا" لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك الى تطبيق استبانة على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدرستكم ، يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

مع الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

ايمان ابراهيم عطيات
مدير الشؤون التعليميه والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ للطالبة المعنية
نسخة / للملف العام

ك.ت

عمان - جبل الحسين - هاتف (٤٦٣٩٣١١) فاكس (٤٦٤٩٦٠٢) ص.ب (٨٣٠٠) البريد الالكتروني md.cdpe@moe.gov.jo

الملحق 9: البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي

البرنامج التعليمي المستند لنظرية جولمان للذكاء الانفعالي

إن البرنامج التعليمي Second Step؛ أي الخطوة الثانية من البرامج العالمية التي أعدتها مجموعة من المتخصصين في الذكاء الانفعالي، قامت الباحثة بتكيفيه ليتواءم مع البيئة الأردنية. وفيما يلي تفصيل لهذا البرنامج.

المخطط المفاهيمي للبرنامج

البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي	
المقدمة	
أهداف البرنامج	الفئة المستهدفة
وصف البرنامج	الافتراضات
المواقف التدريبية والية التنفيذ	المواد اللازمة
الجلسات التدريبية	

مكونات البرنامج

الرقم	الموضـــوع
1	المخطط المفاهيمي
2	المقدمة
3	أهداف البرنامج
4	الفئة المستهدفة
5	وصف البرنامج
6	الافتراضات
7	المواقف والية التنفيذ
8	المواد اللازمة
9	الجلسات التدريبية

المقدمة:

لقد بدأ الاهتمام بالتعليم الاجتماعي والانفعالي (SEL) في أواسط العام 1990 مع نشر كتاب الذكاء الانفعالي لـــ جولمان (1995) والذكاء المتعدد لـــ جاردنر (Gardner,1993). وبقي الاهتمام بهذه البرامج إلى وقتنا الحاضر. ومن هذه البرامج برنامج Second Step أي "الخطوة الثانية"، وهو البرنامج الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية بعد تكييفه ليتواءم والبيئة الأردنية، فهو برنامج قومي وعالمي يطبق في المدارس من خلال تضمينه في المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية.

يُعرّف كل من زينس واليس (Zins& Elias,2001) التعلُّم الانفعالي والاجتماعي (SEL) (social and Emotional Learning) على أنه "القدرة على التعرف إلى إدارة الانفعالات؛ حل المشكلات بفعالية؛ وإنشاء علاقات أيجابية مع الآخرين"، فهو مزيج من السلوكيات؛ والإدراكات؛ والانفعالات. وهي كفأيات أساسية لجميع الطلبة.

أما تعريف منظمة التعليم الأكاديمي، الاجتماعي، والانفعالي (CASEL,2003) للتعلُّم الاجتماعي – الانفعالي (SEL) فهو "عملية الاكتساب والتطبيق بفعالية لكل من المعرفة؛ والمواقف؛ والمهارات اللازمة للتعرف على إدارة الانفعالات،واظهار الاهتمام والحرص بالآخرين؛ واتخاذ القرارات المسؤولة؛ وإنشاء علاقات أيجابية؛ والتعامل مع المواقف ذات التحدي باقتدار.

إن برنامج الخطوة الثانية واحد من البرامج المستندة إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي، القائمة على التعلُّم الاجتماعي والانفعالي للطلبة لكي تساعدهم على النجاح في حياتهم الاجتماعية والانفعالية، وفي عملية اتخاذ القرارات المسؤولة، وكيفية إدارة انفعالاتهم ومشاعرهم، وزيادة الحافز الأكاديمي والطموح التعليمي، وزيادة الثقة والاحترام للمعلمين، والتأقلم مع ضغوطات المدرسة.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى ما يلي:

- تنمية التعاطف والتفهم والمشاركة مع الآخرين
- تنمية القدرة على التحكم بالانفعالات، والتعرف إلى دلائل الغضب وعلاماته، وكذلك الافكار التي تشعل نار الغضب، واستخدام الفنيات الخاصة بإدارة الغضب، أي خفضه.
- تحسين التكيف الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.
- زيادة التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.
- تحسين قدرة الأطفال على التعرف إلى مشاعرهم، وفهم وجهات نظرهم.
- تطبيق استراتيجية حل المشكلات خلال مواقف الصراع.

الفئة المستهدفة في البرنامج

تم تصميم البرنامج للذكاء الانفعالي والمستند لنظرية جولمان بطريقة تتلاءم والمراحل العمرية للطلبة في الصفوف الأساسية: الثالث؛ والرابع؛ والخامس. كما أن الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية هي فئةالطلبة من ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف الأساسية: الثالث؛ والرابع؛ والخامس.

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

البعد الأول: التعاطف Empathy

إن الهدف من البعد هو تطوير مهارات التعاطف لدى الأطفال؛ فالتعاطف مكون رئيسي في تطوير السلوكيات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات.

ان الأطفال الذين يتفهمون الانفعالات يكونون أقل عدائية، يتقبلهم أقرأنهم بشكل أكبر، وأكثر قابلية لاستخدام المهارات الاجتماعية بشكل عام.

بإمكان الأطفال الذين يتمتعون بمهارات جيدة من تعاطف الآخرين القيام بما يلي :

1. تحديد الانفعالات، وهذا يتضمن :

- التعرف إلى مشاعر احدهم، وتسميتها بالأدلة الجسدية والمواقف.
- التعرف إلى مشاعر الآخرين، وتسميتها باستخدام الأدلة الجسدية واللفظية والمواقف.
- القدرة على التمييز ما بين شعور وآخر

2. أخذ وجهات نظر الآخرين بالحسبان، وهذا يتضمن :

- معرفة أنه بامكان الافراد الشعور بشكل مختلف وان يكون لديهم افكار ومشاعر مختلفة بخصوص نفس الموقف.
- فهم المواقف من خلال وجهات نظر الآخرين.

البعد الثاني: التحكم بالاندفاع وحل المشكلات Impulse control and problem solving

إن الهدف من البعد تقليل السلوك الاندفاعي والعدواني للأطفال باستخدام ثلاثة استرتيجيات تعليمية ناجحة: التهدئة، حل المشكلات، والتدريب على المهارات – السلوكية.

- التهدئة تستخدم استراتيجية إدارة – العاطفة، التي تساعد في التحكم بالاندفاع. فالتحكم بالاندفاع يشير الى التوقف والتفكير في المشكلة بدلا من القيام بأول شيء يخطر بالبال0
- حل المشكلات يوفر مجموعة من الخطوات لاستخدامها للبت في النزاعات بين الأشخاص.
- تدريب المهارات السلوكية يجزء الحل من ثلاثة الى خمس خطوات صغيرة ويوفر سلوكيات محددة لاستخدامها لتنفيذ حل تم اختياره.

العناصر الرئيسية:

إن التأمل Reflection يكمل عملية التحكم بالتحكم بالاندفاع وحل المشكلات، كما أن التدريب على المهارات السلوكية Behavioral –Skills training يشير الى تجزئة الحل من ثلاثة الى خمس خطوات صغيرة،إن توجيه الطلبة في خطوات المهارات السلوكية الخاصة بهم لهذه السلوكيات المستهدفة هي استراتيجية مهمة، تصبح هذه الخطوات الأساس في التدريب على المهارة من خلال لعب أدوار الجلسة.

إن التفكير بصوت عالٍ Thinking out loud،عملية يتكلم فيها الطلبة من خلال خطوات التهدئة وحل المشكلات بينما يتعلمون كل استراتيجية ويتدربون عليها. يتطلب التفكير بصوت عالٍ من الطلبة ان يسألوا ويجيبوا كل لحل المشكلات.

كما ان لعب الدوار يساعد الطلبة على تذكر الخطوات بينما يقومون بالتفكير بصوت عالٍ، وعندما يصبح الطلبة أكثر مهارة في استخدام استراتيجيات التهدئة وحل المشكلات، يمكنهم ببساطة استرجاع الخطوات بصمت بعقولهم

البعد الثالث: إدارة الغضب Anger Management

إن الهدف من البعد المساعدة في إيقاف دورة تصعيد الغضب، وإدارة مشاعر الغضب، وتقليل العدائية التي يحدثها الغضب، وتشجيع حل المشكلات اجتماعيا من خلال التعرف على علامات الغضب ومن خلال استخدام اساليب تخفيف الغضب.

أن جميع أفراد المجتمع يشعرون بالغضب، فالغضب ليس عاطفة سيئة، ولكن الغضب غالباً ما يكون أحد مكونات السلوك العدائي وأعمال العنف، فالغضب كعاطفة ليس هو المشكلة ولكن ما يفعله الفرد عندما يكون غاضباً يمكن أن يكون.

إن إدارة الغضب عبارة عن مجموعة من أساليب تخفيف – الضغط لتوجيه مشاعر الغضب نحو اتجاهات مقبولة اجتماعياً. إنها ليست محاولة لإنكار او تجاهل العدائية، ولكن لمخاطبة مصدر الغضب بطريقة بناءة تقود لحل المشكلة اجتماعياً

ان جلسات ادارة الغضب هي مصممة خصيصاً لمساعدة الطلبة في أعمـــار المرحلـــة الابتدائية على التعامل مع انفعالات الاجهاد،تتحد المكونات العصبية للاسترخاء الجســدي مـــع الاستراتيجيات الادراكية للتوجيه الذاتي وحل المشكلات

الافتراضات:

ان الذكاء الانفعالي متعلم، ولذلك يمكن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي من خلال إدخالـــه في المناهج الدراسية في جميع المراحل العمرية للطلبة. فالطلبة ذوي صعوبات التعلُّم يعانون من مشكلات في تكيفهم الاجتماعي وتحصيلهم الدراسي نتيجة خصائصهم الاجتماعية والانفعالية التي تجعلهم مختلفين عن غيرهم من أقرأنهم العاديين. وعليه، فهم بحاجة إلى برامج لتحسين تكـــيفهم الاجتماعي وزيادة تحصيلهم الدراسي.

المواقف التدريبية والمدة الزمنية للصف الثالث الأساسي

البعد	رقم الجلسة	الجلسة	الشهر	الأسبوع	الزمن
التدريب على التعاطف	1	جلسة تمهيدية	الأول	الأول	45 د
	2	التدريب على التعاطف	الأول	الأول	45 د
	3	المشاعر المتضاربة	الأول	الأول	45 د
	4	الاستماع بفعالية	الأول	الأول	45 د
	5	التعبير عن الرضى	الأول	الثاني	45 د
	6	قبول الاختلافات	الأول	الثاني	45 د
التحكم بالاندفاع وحل المشاكل	7	التدريب على مهارة التحكم بالاندفاع وحل المشاكل	الأول	الثاني	45 د
	8	إجراء المحادثة	الأول	الثالث	45 د
	9	التعامل مع ضغوط الاقران	الأول	الثالث	45 د
	10	مقأومة الدافع نحو السرقة	الأول	الثالث	45 د
	11	مقأومة الدافع نحو الكذب	الأول	الرابع	45 د
إدارة الغضب	12	التدريب على مهارة إدارة الغضب	الأول	الرابع	45 د
	13	التعامل مع الاتهام	الثاني	الأول	45 د
	14	التعامل مع خيبة الأمل	الثاني	الأول	45 د
	15	تقديم الشكوى	الثاني	الثاني	45 د
	16	المحافظة على استمرارية مهارة البرنامج	الثاني	الثاني	45 د
	17	الجلسة الختامية	الثاني	الثالث	45 د

إن عدد الجلسات لتطبيق البرنامج للصف الثالث الأساسي هو (17) جلسة مقسمة على الفترة الزمنية المحددة.

المواقف التدريبية والمدة الزمنية للصف الرابع الأساسي

البعد	رقم الجلسة	الجلسة	الشهر	الأسبوع	الزمن
التعاطف	1	التدريب على التعاطف	الأول	الأول	45 د
	2	الأولويات والمشاعر المتعارضة	الأول	الأول	45 د
	3	تحديد مشاعر الآخرين	الأول	الأول	45 د
	4	المتشابه والمختلف	الأول	الأول	45 د
	5	الإدراك	الأول	الثاني	45 د
	6	النوايا	الأول	الثاني	45 د
	7	التعبير عن الحرص	الأول	الثاني	45 د
التحكم بالاندفاع وحل المشاكل	8	التدريب عن التحكم بالاندفاع وحل المشاكل	الأول	الثالث	45 د
	9	تقديم المديح واستقباله	الأول	الثالث	45 د
	10	تحديد المشكلة واختيار الحل	الأول	الثالث	45 د
	11	تنفيذ الحل وتقييمه	الاول	الثالث	45 د
	12	إجراء المحادثة	الأول	الرابع	45 د
	13	المحافظة على الوعد	الأول	الرابع	45 د
	14	التعامل مع الخوف	الأول	الرابع	45 د
	15	تحمل المسؤولية تجاه أفعالك	الأول	الرابع	45 د
إدارة الغضب	16	مقدمة إلى إدارة الغضب	الثاني	الأول	45 د
	17	الحصول على الحقائق مباشرة	الثاني	الأول	45 د
	18	التأمل	الثاني	الأول	45 د
	19	التعامل مع التحقير	الثاني	الثاني	45 د
	20	التعامل مع الانتقاد	الثاني	الثاني	45 د
	21	التعامل مع الهجران	الثاني	الثاني	45 د
	22	المحافظة على استمرارية مهارات برنامج الخطوة الثانية	الثاني	الثالث	45 د
	23	الجلسة الختامية	الثاني	الثالث	45 د

إن عدد الجلسات لتطبيق البرنامج للصف الرابع الأساسي هو (23) جلسة مقسمة على الفترة الزمنية المحددة.

المواقف التدريبية والمدة الزمنية للصف الخامس الأساسي

البعد	رقم الجلسة	الجلسة	الشهر	الأسبوع	الوقت
التعاطف	1	التدريب على التعاطف	الأول	الأول	45 د
	2	الاتصال بالمشاعر وتوفير الدعم	الأول	الأول	45 د
	3	السبب والنتيجة	الأول	الأول	45 د
	5	التنبؤ بالمشاعر	الأول	الأول	45 د
	6	الانصاف	الأول	الثاني	45 د
	7	الاستماع بفعالية	الأول	الثاني	45 د
	8	القبول بالاختلافات	الأول	الثاني	45 د
التحكم بالاندفاع وحل المشاكل	9	التدريب على مهارة التحكم بالاندفاع وحل المشاكل	الأول	الثاني	45 د
	10	مقاومة الدافع إلى الكذب	الأول	الثالث	45 د
	11	التعامل مع ضغوط الاقران	الأول	الثالث	45 د
	12	التعامل مع النميمية	الأول	الثالث	45 د
	13	مقاومة الدافع نحو الغش	الأول	الرابع	45 د
	14	مقاومة الدافع نحو السرقة	الأول	الرابع	45 د
إدارة الغضب	15	التدريب على إدارة الغضب	الثاني	الأول	45 د
	16	التعامل مع الاحباط	الثاني	الأول	45 د
	17	التعامل مع الاتهام	الثاني	الأول	45 د
	18	الابتعاد عن الشجار	الثاني	الثاني	45 د
	19	مقاومة الانتقام	الثاني	الثاني	45 د
	20	التعامل مع العواقب	الثاني	الثاني	45 د
	21	تقديم الشكوى والاستجابه لها	الثاني	الثالث	45 د
	22	تحديد الاهدف	الثاني	الثالث	45 د
	23	المحافظة على استمرارية البرنامج	الثاني	الرابع	45 د
	24	الجلسة الختامية	الثاني	الرابع	45 د

إن عدد الجلسات لتطبيق البرنامج للصف الخامس الأساسي هو (25) جلسة مقسمة على الفترة الزمنية المحددة.

المواد اللازمة :

المواد التي يعتمد عليها البرنامج :

01 المناقشة والحوار

02 شرائح العرض

03 جهازي الكمبيوتر وDVD

04 لعب الأدوار

05 العصف الذهني

06 سرد القصص

07 أوراق (ملصقات)

08 التعزيز

الجلسة الافتتاحية

تقوم الباحثة بما يلي :

- التعريف عن نفسها في الجلسة الافتتاحية، وطبيعة عملها، وإعطاء مقدمة عن مفهوم الذكاء الانفعالي وأهميته في تحقيق التكيف الاجتماعي، وزيادة التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.
- شرح أهداف البرنامج، وأهميته.
- الترحيب بالطلبة المشاركين في البرنامج، والتأكيد على التفاعل فيما بينهم، والتركيز على الاحترام، وإعطاء الفرصة لكل مشارك للتعبير عن انفعالاته ومشاعره وافكاره، والتركيز على أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية التي تساعد في بناء العلاقات الأيجابية بجو من الألفة والمحبة بين الأفراد المشاركين في البرنامج.
- بيان أهمية الالتزام بمواعيد الجلسات، والمواظبة على الحضور في الوقت المحدد.
- توضيح أهداف البرنامج وأهميته، وما يمكن من خلاله تحقيقه في تحسين التكيف الاجتماعي وزيادة التحصيل الدراسية لديهم.

مستوى الصف الرابع الأساسي

الجلسة الثانية

الأولويات والمشاعر المتعارضه

المفاهيم :يختلف الناس في أولوياتهم، ويمكن للأولويات أن تتغير مع مرور الوقت.

يمكن أن يكون للناس مشاعر متعارضة بخصوص موقف ما.

مفاهيم اللغة : أولوية،متعارض،لأن،بعض – كل،الآن – فيما بعد

الأهداف : سوف يتمكن الطلبة من :

- الفهم أن للناس أولويات مختلفة.
- أن يشرحوا بأن الأولويات يمكنها أن تتغير.
- تحديد شعورين متعارضين.
- إعطاء الاسباب الممكنة للمشاعر المتعارضة.

المواد اللازمة : سوف تحتاج إلى مايلي : رسالة للبيت رقم 2 : second step unit1

ملاحظات للمعلم: هناك عادة أكثر من عاطفة واحدة تتعلق بالمشاكل الخاصة. في الفترة العمرية ما بين 9 إلى 11 فإن معظم الأطفال يتعلمون بان الشخص يمكن ان يكّون عواطف متزامنة ولكنها مختلفة :" أنا حزين لأنني سارحل وانا سعيد لانني سأكون اقرب إلى أولاد عمي " يأخذ الأطفال عن طريق الخطأ غالباً خيارات الآخرين بشكل شخصي :" اذا لم يكن يرغب في لعب الكرة، فهو حتماً لا يحبني ".

قم بتذكير الطلبة بان للناس أولويات مختلفة يمكنها أن تتغير مع مرور الوقت. ذكرهم بان يقوموا بجمع ما يستطيعون من معلومات من الأدلة من أجل ان يفهموا الشخص الآخر.

رابط الكتاب : Staying Nine by Fam Conrad

القصة والنقاش : سوف نتعلم اليوم عن الأولويات، إن الأولوية هي ما يختار الشخص أويفعل شيئاً ما بدلاً من أن يفعل شيئاً آخر، على سبيل المثال. قد تفضل السباحة على اللعب من الثلج، سوف نتعلم أيضاً تحديد كيفية وجود شعورين مختلفين لدى الشخص في الوقت نفسه.

اعرض الصورة. هذه هي مها، أنها تعيش بجوارأعز صديقاتها. جاءت مها إلى منزل ليلى بينما كانت ليلى تستعد للذهاب إلى السينما لمشاهدة فيلم برفقة اختها الأكبر منها، تنتظر مها أن تتم دعوتها لحضور الفيلم لكن ليلى ترغب في الذهاب مع أختها لوحدهما.

إن ليلى قلقة من أن تجرح مشاعر مها اذا لم تنضم اليهم، لكنها كانت تتطلع قدماً للذهاب فقط مع أختها.

1. كيف باعتقادك ستشعر مها اذا لم تتم دعوتها ؟(متألمة، خاب أملها).
2. هل من الممكن ان يكون لدى ليلى أكثر من شعور واحد في الوقت نفسه ؟(نعم).
3. ما هما الشعوران، اللذان اللذين تشعر بهما ليلى في الوقت نفسه برأيك ؟ (متحمسة وقلقة). إن ليلى تشعر أنها متحمسة للذهاب مع شقيقتها الكبرى لكنها أيضاً تشعر بالقلق من إيذاء مشاعر مها.
4. ماذا باستطاعة ليلى أن تفعل بخصوص مشاعرها المتضاربة ؟ (أن تتكلم مع أبويها حول ذلك، أن تتشارك بمشاعرها مع مها).
5. لماذا باعتقادك لا تريد ليلى دعوة مها للذهب معها ؟(تريد ليلى قضاء الوقت مع أختها لوحدهما).
6. هل تعتقد ان ليلى تحب قضاء الوقت مع مها ؟ (نعم، وإنها من أعز الأصدقاء)
7. تحب ليلى أن تقضي مع مها بعضاً من الوقت ولكن ليس كل الوقت. اليوم تفضل ليلى الذهاب لمشاهدة الفيلم مع أختها لوحدها.إن عدم رغبة ليلى في انضمام مها هذه المرة لا يعني أنها لا تحب مها.
8. ماذا باستطاعة ليلى أن تقول أو أن تفعل لكي تجعل مها تدرك بأنها مهتمة باتجاهها ؟ (أن تشرح لماذا تريد قضاء الوقت مع أختها والترتيب لوقت تكون فيه مع مها فيما بعد). تخبر ليلى مها بأنها تفضل أن تكون لوحدها مع شقيقتها الآن، ولكنها تحب أن تقضي بعض الوقت مع مها لاحقاً.

لعب الأدوار :

دعنا نقوم بنشاط أقوم فيه باعطائكم بعض الخيارات، وتظهرون أيها تفضلون بواسطة ذهابكم إلى زوايا مختلفة في الغرفة.

- اذا كان باستطاعتكم أن تأكلوا طعاماً واحداً فقط، فهل ستختارون، هامبرجر ديلوكس،بوشار، سلطة فواكه طازجة، أو كعكة الشوكولاته ؟ دعنا نرى من اختار الشيء نفسه.
- اذا كان بإمكانك التحول لمدة يوم واحد، فهل ستصبح صقراً، دلفيناً، اسداً، أو دباً ؟
قم بسؤال بعض الطلبة لماذا قاموا بانتقاء خياراتهم.
- اذا كان بإمكانك الاختيار: ماذا ستفعل بعد ظهر اليوم في المدرسة، أيها تفضل أن تفعل : العمل على الحاسوب، القراءة، كتابة قصة، أو القيام بنشاط علمي.

دعنا نجرب لعب بعض الأدوار، سوف تمثلون موقفاً تمر فيه بمشاعر متعارضة. سوف يحأول بقية الصف ان يعرف ما هي المشاعر المتضاربة.

نموذج للطلبة :

أظهر كلاً من الإثارة والقلق وأنت تقول، لقد تمت دعوتي للتزلج على الماء، لكن الطقس بدأ بالبرودة، دع الطلبة يسمون العواطف المتضاربة.

دع الطلبة يتدربون. قم باختيار المواقف من القائمة أدناه والتي تعكس أفضل ما لدى الطلبة من خبرات. بإمكانك الاختيار ما بين التأقلم مع المواقف أو إنشاء مواقف خاصة بك حسب الحاجة.

- يتم دعوتك لقضاء ليلة في منزل صديق لك، ولكنك لن تستطيع الذهاب للسينما مع عائلتك (متحمس، خاب أملك)
- انك واقف بانتظار دورك في لعبة الأفعى الدوارة (متحمس، خائف).
- عرفت للتو بأنه تم تعيين المدرس الذي تريده، ولكن أعز اصدقائك سيكون في صف آخر (سعيد، خاب املك)
- تكتشف بأنك حصلت على دور في المسرحية، ولكن صديقك لم يحصل على دور في المسرحية (سعيد، حزين).

الملخص :

لقد تحدثنا اليوم عن كيفية وجود أولويات مختلفة لدى الأشخاص، وأن بإمكان هذه الأولويات أن تتغير، ولقد تعلمنا أيضاً بأنه يمكن للشخص ان يشعر بمشاعر متضاربة بخصوص شيء ما في الوقت نفسه. ان فهمنا بوجود أولويات ومشاعر متعارضة لدى الناس يساعدنا على فهم انفسنا والآخرين بشكل افضل.

تذكير للبيت – رسالة للبيت رقم 2: second step unit 1

نقل اثر التعلُّم :

عندما تقوم بإعطاء خيارات خلال اليوم، قم باستبدال الكلمة يفضل Prefer بكلمة يختار Choose والكلمة أولوية Preference بكلمة اختيار Choice.

- قم باستخدام مفاهيم اللغة الان–لاحقاً وبعض – كل عند التأكيد على الأولويات الشخصية :" لا يرغب علي في الانضمام الينا الان، ولكنه قد يرغبفي الانضمام لاحقاً). تحب سهام قضاء بعض الوقت لوحدها ولكن ليس كل الوقت.
- عندما يشعر الطلبة بالارتباك أو التعارض بخصوص شيء ما، قم بتشجيعهم على ذكر جميع مشاعرهم، قم بتحديد المشاعر المتعارضة، وقم بتحديد الاسباب لكل من المشاعر المختلفة.

الجلسة الثالثة

تحديد مشاعر الآخرين

المفهوم: يتطلب التعاطف تحديد مشاعر الآخرين من خلال الأدلة اللفظية؛ والجسدية؛ والمواقف.

مفاهيم اللغة: وتشتمل على : دليل؛ وعاطفة؛ وتعابير الوجه؛ والموقف؛ ومتفاجىء؛ ومصاب بخيبة أمل؛ ومرتبك.

الهدف: سوف يتمكن الطلبة من: تسمية مجموعة مختلفة من العواطف عن تقديم الأدلة الجسدية واللفظية لهم.

ملاحظات للمعلم: إن المهارة الأساسية في التعاطف هي التعرف إلى مشاعر الآخرين. باستطاعة الأطفال أن يتعلموا التعرف إلى مشاعر الأشخاص الآخرين بالانتباه إلى الأدلة اللفظية، والجسدية، والمواقف.

في هذا العمر، باستطاعة الأطفال التعرف على ست عواطف أساسية ومشاعر كلماتها :

- سعيد Happy
- حزين Sad
- غاضب Angry
- خائف Afraid
- مشمئز Disgusted
- مندهش أو متفاجئ Surprised

عندما يصف الطلبة مشاعر أحدهم، قم باعطائهم ملصق بطاقة لذلك الشعور مثل "مرتبك " وشجعهم على استعمال هذه الملصقات.انتبه إلى أن طريقة اظهار الأشخاص لمشاعرهم تختلف حسب الثقافات كما تختلف حسب الأفراد، قم بالبحث عن هذه الاختلافات مع الطلبة.

القصة والنقاش:

سوف نتكلم اليوم أيضا عن المشاعر أو العواطف. إن معرفة كيفية شعور الآخرين يساعدك على الاندماج معهم وحل المشكلات بشكل أفضل. سوف أعرض لكم صوراً لأطفال في ثلاثة مواقف مختلفة. تظاهروا بأنكم محققون تبحثون عن ادلة تبين لكم كيفية شعور كل طفل. انظروا تعابير وجههم، اجسامهم، والموقف.

- أعرض (صورة أ). هذه هي ديانا.

1. كيف باعتقادك تشعر ديانا ؟ (متفاجئة).
2. ما هي الأدلة على وجهها التي تخبرك بأنها متفاجئة؟ (فمها مفتوح، وقد رفعت حاجبيها، وكانت عيناها مفتوحتين).
3. ما هي الأدلة الآخرى في الصورة والتي تخبرك ان ديانا متفاجئة؟ (الموقف– أنها تقوم بفتح هدية)
4. ما معنى ان تكون متفاجئاً ؟ (نشعر بالمفاجأة عندما لا نتوقع من شيء ان يحدث لكنه يحدث).
5. هل تستطيع التفكير بوقت شعرت فيه بالمفاجأة ؟ من يرغب في أن يخبرنا عن ذلك الوقت ؟ قم باختيار عدة متطوعين.
6. الآن وقد تذكرت ذلك اليوم عندما شعرت بالمفاجأة، استخدم كل جسدك وصوتك لكي توضح لجارك شعور المفاجأة.
7. ما هي الأدلة التي ظهرت على جسم وصوت جارك لتبين أنه مندهش؟ (رفع الاكتاف، رفع الأيدي، فتح العينين).

اعرض الصورة (ب) أنه محمود. لقد اكتشف محمود أنه لم يحصل على الدور الذي أراده في مسرحية المدرسة.

1. كيف باعتقادك يشعر محمود ؟ (لقد خاب أمله).
2. ما هي الأدلة في هذه الصورة التي تبين أنه قد خاب أمله ؟ (فمه متجه إلى الاسفل، جمود في جسمه، إنه يحدق في الارض).
3. ما معنى أن تكون قد خاب املك ؟ (أنه شعور حزين بعدم حصولك على ما عملت من اجله أو كنت تأمل في الحصول عليه).
4. قم بالتفكير بوقت شعرت فيه بخيبة الأمل، ارفع يدك اذا كنت ترغب في أن تخبر الصف عن ذلك قم باختيار عدة متطوعين.

5. الان، وقد تذكرت ذلك اليوم الذي شعرت فيه بخيبة الأمل، قم باستخدام كل جسدك وصوتك لتبين لجارك الشعور المخيب للأمل.
6. ما هي الأدلة التي تظهر خيبة الأمل على جسم جارك ؟

الجلسة الثالثة : تحديد مشاعر الآخرين ؟(يتبع للجلسة السابقة)

اعرض الصورة (ج)

هاهما: هدى ونادر، تريد هدى أن يذهب نادر معها إلى المتجر لكن والدي نادر أخبراه بأن عليه أن يبقى في المنزل بعد ظهر اليوم. إنه يريد ان يسعد صديقته لكنه لا يرغب في ازعاج والديه.

1. كيف باعتقادك يشعر نادر ؟ (محتار أو مرتبك)
2. ما هي الأدلة على وجهه والتي تدل على أنه مرتبك ؟ (إنه متجهم قليلا، إنه يمسك بذقنه).
3. ما هي الأدلة الآخرى الموجودة في الصورة التي تبين ان نادر ربما يشعر بالارتباك ؟ (الموقف – إنه يريد أن يسعد صديقته لكنه لا يريد الوقوع في المشاكل مع والديه)
4. ما معنى أن تكون مرتبكاً ؟ (غير متأكد، مضطرب أو مشوش)
5. من يرغب في إخبارنا عن وقت شعر فيه بالارتباك ؟ قم باختيار عدة متطوعين0 قم بالتفكير بذلك الوقت الذي شعرت فيه بالارتباك، قم باستعمال جسدك وصوتك لتبين لجارك الشعور بالارتباك.

لعب الأدوار :

سوف نقوم بلعب بعض الأدوار، سوف اقوم بهمس. ثم يقوم الطالبين بالهمس في أذن طالبين في كل مرة.

سوف يقوم الطالبان بعمل موقف يمثلان فيه العاطفة سوف يحأول بقية الصف أن تحزر ما هي العاطفة،أمامكم دقيقتين للاستعداد.

قم بتشجيع الطلبة على استخدام قواميسهم اذ لم يكونوا متأكدين من الكلمة.

نموذج للطلبة :

قم باختيار طالب متطوع لمساعدتك على لعب دور موقف يصور شعوراً بالاحراج.

دع الطلبة يتدربون قم بهمس إحدى العواطف لكل زوج منهم:

- الإثارة
- سعادة
- ارتباك
- غضب
- حزن
- خوف
- صدمة
- حسد
- غيرة
- كبرياء
- انشراح
- خجل

الملخص :

في هذه الجلسة، بحثنا عن الأدلة التي تبين كيفية شعور الآخرين، لقد بحثنا عن الأدلة في وجوه الأشخاص، وأجسادهم، وأصواتهم، ومواقعهم.

نقل أثر التعلُّم :

- قم بتعيين كلمات تصف العواطف كمفردات في كل أسبوع. عند التوسط في النزاعات الشخصية.
- قم بتشجيع الطلبة على تسمية عواطفهم. وشرح لماذا يشعرون بتلك الطريقة.

تذكير اليوم :

دع الطلبة يقومون باعادة احصاء التجارب على تحديد مشاعر الآخرين باستخدام أدلة تعابير الوجه.

نشاط إضافي :

دع الطلبة يقومون بقص صورة من إحدى الصحف أو المجلات لشخص تظهر عليه عاطفة معينة. أطلب منهم كتابة فقرة واحدة يصنفون فيها العاطفة التي يعتقدون أن الشخص يشعر بها ووصف الأدلة التي جعلتهم يدركون ما هي.

وفي الصورة الثانية، إذا ما ارادوا بإمكانهم إعداد قصة كاملة لكي تناسب الصورة متضمنة أدلة على المواقف.

الجلسة السابعة

التعبير عن الحرص

المفهوم : ان التعبير عن الحرص هو سلوك عاطفي

مفاهيم اللغة :التعبير عن الحرص.

الأهداف: سوف يتمكن الطلبة من :

- التعبير عن الحرص تجاه أحدهم.
- التعبير عن التقدير تجاه الحرص الذي يبديه شخص آخر.

ملاحظات للمعلم: إن تعريف برنامج Second step للتعاطف يبدأ بمهارة تحديد المشاعر يبحث هذا الدرس في الخطوة التالية: إن الشعور بالحرص أو التعاطف والتعبير عن الحرص هما مهارتان مختلفتان. كلتاهما تتطلبان التدريب.

يضع هذا الدرس التعاطف موضع التطبيق مع التركيز على الأطفال الذين يبدون تجاوباً حساساً تجاه أقرانهم، قم بالإشارة إلى أن كلاً من الاستجابات العدوانية والاستجابات غير المبالية هي بكل وضوح غير تعاطفية.

رابط الكتاب: Sort of Forever by Sally Warner القصة والنقاش : سوف نتعلم اليوم ماذا نقول، وماذا نفعل لنظهر لشخص ما أننا مهتمون.

اعرض الصورة: هاهما رائد وسند. إن شقيق سند الأكبر يعيش في مدينة آخرى. كان سند تواقاً لزيارة مرتقبة من شقيقه، لكن شقيقه اتصل به هذا الصباح ليخبره بأنه لا يستطيع الابتعاد عن عمله، وعليه فلن يستطيع المجئ.

إن رائد يعرف كم يعني شقيق سند بالنسبة له. يقرر رائد أن يعطي سنداً إحدى التذاكر لحضور مباراة كرة القاعدة.

1. كيف باعتقادك يشعر سند؟ (حزين لأن شقيقه لن يتمكن من القدوم لزيارته، وأحسن قليلاً لأن رائد يعطيه تذكرة لحضور مبارة كرة القاعدة).
2. كيف باعتقادك يشعر رائد ؟ (حزين من أجل سند).
3. لماذا يعطي رائد التذكرة لـــ سند؟ (ليجعل سند يشعر بتحسن).
4. ماذا باستطاعة رائد أن يقول لـــ سند ليبين له بأنه مهتم ؟(أنا آسف لأن شقيقك لن يتمكن من القدوم للزيارة. أعلم أنك كنت تنتظر عودته).

عندما تقول أو تفعل شيئا يبين أنك مهتم بشخص آخر ومشاكله أو مشاكلها، فإنك تعبر عن الحرص. أحيانا يكون الناس خجولين أو محرجين من قول شيء، وإحدى الطرق الآخرى للتعبير عن الحرص هي أن تفعل شيئاً للشخص الآخر.

5. كيف هو الشعور بأن تتلقى تعبيراً عن الحرص ؟
6. ماذا بإمكان سند ان يقول لـــ رائد ليجعله يعلم بأنه يقدر حرصه ؟(اشكرك، انا اقدر حرصك).
7. هل قمت بالتعبير عن الحرص تجاه شخص آخر، كيف كان شعورك ؟ كيف كان شعور الشخص الآخر ؟

لعب الأدوار :

سوف نقوم بلعب بعض الأدوار نعبر فيها عن الحرص تجاه شخص آخر، سوف تنقسمون إلى ازواج، سيتظاهر احد الشركاء بأن لديه مشكلة ويخبر شريكه الآخر بها. ان الشريك المستمع يجب أن يقرر ماذا يفعل أو يقول لإبداء الحرص. ثم قوموا بتبادل الأدوار أولاً سوف اقوم بتقديم نموذج للتعبير عن الحرص قم باختيار طالب متطوع قد ترغب في إجراء جلسة تدريبية أولاً.

نموذج للطلبة :

قم بالتعبير عن الحرص لطالبٍ كان مريضاً خلال عطلة نهأية الأسبوع :" أنا اسف لانك لم تكن على ما يرام، أرجو ان تكون بتحسن لآن.

دع الطلبة يتدربون قم باختيار المواقف من القائمة أدناه والتي تعكس أفضل ما لدى الطلبة من تجارب، بإمكانك الاختيار بين التأقلم مع المواقف أو إنشاء مواقف خاصة بك حسب الحاجة، قم بتذكير الطلبة بتبادل الأدوار.

- لقد فقد صديقك للتو سترته الجديدة.
- هناك طالب جديد يبكي في الممر.
- ترى أحد الأولاد يلتوي كاحله ويسقط.
- تتبعثر أوراق الواجب المنزلي لزميلك على الرصيف.
- يواجه جدك صعوبة في الصعود على الدرج الأمامي للشرفة.
- تنثقب إحدى عجلات دراجة زميلك
- ابنة عمك تم تركها وحيدة من قبل أصدقائها وهي تبدو حزينة
- لا تشعر أمك أنها على ما يرام.
- لقد اكتشف صديقك للتو أنه سوف يرحل لمدينة أخرى.
- لقد فقدت صديقتك كلبها.
- يبدو والدك متعباً، وهو يقول إنه يواجه يوماً عصيباً.
- يواجه أخوك صعوبة في حل مسألة الرياضيات.

الملخص:

إن التعبير عن الحرص هو جزء مهم من كونك صديقاً، أنها طريقة لإظهار انك مهتم.

أثر نقل التعلُّم:

عندما يكون الطلبة أو كادر المدرسة مرضى، دع الطلبة يفكرون بطرق للتعبير عن حرصهم

تذكير اليوم: دع الطلبة يتحدثون عن الأوقات التي عبروا فيها عن حرصهم تجاه شخص آخر، قم بتذكيرهم أن الحرص يمكن التعبير عنه بطرق كبيرة أو صغيرة.

نشاط اضافي:

1. دع الصف يبتكرون تصميماً لجمع الصدقات لمستشفى محلي للاطفال أو دار المسنين.
2. دع الطلبة يكتبون عن وقت قاموا فيه بالتعبير تجاه شخص أو عندما قام احدهم بالتعبير عن الحرص تجاههم ؟ ماالذي حدث ؟ كيف كان شعورهم ؟.

الجلسة الواحد والعشرون

التعامل مع الهجران

المفهوم : إن حل المشكلات هي طريقة فعالة في التعامل مع الهجران :

مفهوم اللغة : الهجران.

الأهداف : سوف يتمكن الطلبة من :

- تحديد مهارات التصدي في التعامل مع الهجران.
- استخدام استراتيجية حل المشكلات للتعامل مع الهجران.

المواد : سوف تحتاج إلى ما يلي :

- ملصق : كيفية حل المشكلات How to solve problems
- ورقة عرض حجم كبير وقلم تخطيط.
- نشرات للتوزيع : واجب التقرير الذاتي للطالب، تقرير الأهل.

ملاحظات للمعلم :

لا يعني الجزم أن تقول لا بكل بساطة عند الحاجة،إنه يعني أيضاً أن تطلب ما أنت بحاجته.

قم بمراجعة لغة الجسد الحازمة مع الطلبة :

- النظر إلى الشخص.
- الوقوف باستقامة
- استخدام نبرة صوت تتسم بالاحترام والوضوح.
- أن تعيد طلبك إذا اقتضت الضرورة.

رابط الكتاب: Blubber by Judy Blume

القصة والنقاش :

سوف نتعلم اليوم عن كيفية التعامل مع الهجران.

اعرض الصورة. هذه هي أمل، إنها تجلس بجوار مجموعة من الفتيات خلال الاستراحة اللواتي أصبحن صديقات لها مؤخراً.

إنهن يقمن بالإعداد لحفلة في نهاية الأسبوع تنتظر أمل أن تتم دعوتها لكن الفتيات الآخريات مشغولات بالتحدث عن الطعام الذي سوف يحضرنه.

1. ما هي المشكلة ؟ (تبدو أمل وكأنه تم هجرها واستثناؤها من الحفلة؟)
2. كيف باعتقادك تشعر أمل ؟(خاب أملها، حزينة).
3. ماذا باستطاعة أمل ان تفعل إذا ما شعرت أنها غاضبة أو متألمة ؟ (أخذ نفس عميق ثلاث مرات، العد عكسياً وببطء، التفكير بأمور مهدئة / التحدث مع نفسها).
4. لماذا تم هجراً واستثناؤها من الحفلة ؟ (قد تكون بقية الفتيات يتجاهلنها من دون قصد بما أنهن لا يعرفنها جيداً بعد).

   تأخذ أمل نفساً عميقاً ثلاث مرات، وتقول لنفسها :" لاأعتقد أنهن يحأولن أيذاء مشاعري، بإمكاني التعامل مع هذا، ابقي هادئة)، ثم تقرر أنه على الأغلب لم يتم هجرها بالقصد ربما يعتقدن أنها سوف تأتي إلى الحفلة بما أنه تم شمولها بنشاطات آخرى خططن لها مؤخراً.
5. ما هي بعض الحلول الممكنة التي يمكن لــ أمل تجربتها ؟ (أن تطلب الانضمام، إخبارهن كيف تشعر، أن تغضب ويخبرهن أنهن لئيمات، التبويز، اختيار صديقات أخريات).
6. ماذا سيحدث لو ان.............؟ قم بتقييم الحلول باستخدام الخطوة 3 من كيفية حل المشكلات How to solve problems
7. أياً من الحلول على أمل أن تختار باعتقادك ؟
8. تقرر أمل أن تسأل ما اذا كان بإمكانها القدوم إلى الحفلة، تنتظر لحظة توقف في حديثهن ثم تسأل بطريقة جازمة :" تبدو حفلتكم وكأنها ممتعة هل باستطاعتي القدوم ؟" ان تكون جازماً يعني مساندة نفسك، واستخدام نبرة صوت قوية وودية.
9. ماذا لو طلبت أمل الانضمام، و لكن الجميع يتصرف وكأنه محرج ولا يقلن شيئاً؟.(بإمكانها ان تجد شيئا آخر لتفعله. بإمكانها أيجاد اصدقاء آخرين.

دعنا ندون بعض الخطوات للتعامل مع الهجران، قم بإنشاء الطلبة لوضع خطوات المهارة الخاصة بهم.فيما يلي بعض الخطوات الممكنة :

1. اهدأ.
2. قرر فيما اذا تم هجرك بقصد.
3. فكر بحلول محتملة وقم باختيار واحد.
4. اذا ما زلت تشعر بالهجران قم بأيجاد شيء آخر لتفعله

لعب الأدوار :

سوف نقوم بلعب الأدوار لبعض المواقف التي يشعر فيها أحدهم بأنه قد تم هجره، أولاً سأقدم نموذج أمل باستخدام خطواتنا.

نموذج للطلبة :

قم بلعب دور أمل باستخدام الخطوات التي وضعت في الصف، قم بأخذ نفس عميق ثلاث مرات، قم بالعد عكسياً وببطء، وقل لنفسك : بإمكاني التعامل مع هذا أراهن على أنهم لم يقصدوا أن يتركوني قل للآخرين : هل بإمكاني القدوم أيضاً ؟.يبدو الامر ممتعاً.

بعد أداء الأدوار قم بتوجيه السؤال الاتي : كيف كان أدائي ؟ هل قمت بإتباع خطوات التعامل مع الهجران ؟

دع الطلبة يتدربون، قم باختيار مواقف من القائمة أدناه التي تعكس أفضل ما لدى الطلبة من تجارب، بإمكانك الاختيار ما بين التأقلم مع هذه المواقف أو إنشاء مواقف خاصة بك حسب الحاجة.

دع الطلبة يقومون بلعب بعض الأدوار التي لا يجدي الحل الأول منها نفعاً، وعليهم تجربة حل آخر.

- تريد الجلوس على طاولة الغذاء، لكن لا احد يفسح مكاناً لك.
- صديقان لك يتكلمان لغة من اختراعهما يفهمانها وحدهما فقط.
- ولدان من منطقتك ينشئان نادياً يتكون أعضاؤه منهما فقط.
- ياتي صديقان لك إلى منزلك ولكنهما يرغبان باللعب مع بعضهما فقط.

الملخص :

لقد تعلمنا اليوم كيفية التعامل مع الهجران، لقد تدربت على التهدئة قبل أن تقرر كيفية حل المشكلة، تعلمت أنه من المفيد استخدام نبرة صوت تتسم بالاحترام والحزم عند استجابتك لمثل هذه المواقف.

تذكير للبيت : نشرات للتوزيع : واجب التقرير الذاتي للطالب ــ تقرير الأهل
ضع " التعامل مع الهجران " كمهارة اجتماعية، وضع خطوات المهارة التي تم وضعها في الصف.

نقل اثر التعلُّم :

غالباً ما يكون الهجران إدراك حسي بدل من فعل مقصود، قم بتشجيع الطلبة على تحليل مثل هذه المواقف بغرض القصد، وساعدهم على تطوير خطة عمل باستخدام خطوات حل – المشكلات

تخيل اليوم : دع الطلبة يحددون الأوقات التي بإمكانهم شمول الآخرين فيها بنشاطات مختلفة.
تذكير اليوم : دع الطلبة يتحدثون عن محاولاتهم لشمول الآخرين في النشاطات.
نشاط اضافي : قم بالرجوع إلى لعب الأدوار من قبل الطلبة، دع الطلبة يختارون واحداً من السيناريوهات والكتابة عن كيفية أن يتمكنوا من منع ما حدث من الوقوع.

مستوى الصف الخامس الأساسي

الجلسة الثالثة

السبب والنتيجة

المفهوم : يتطلب التعاطف فهم نتائج الأشخاص على بعضهم بعضاً.

مفاهيم اللغة : السبب، النتيجة

الأهداف : سوف يتمكن الطلبة من :

- تحديد الأسباب والنتائج لفعل معين.
- شرح الأسباب المحتملة لافعال الآخرين وعواطفهم.

ملاحظات للمعلم :

إن سلوكيات الأطفال المؤيدة اجتماعياً أو المعادية تجاه نظرائهم تعتمد على فهمهم للسببية. إن تفسيرات الاسباب تؤثر في تعريف الأطفال للمشكلات، وعلى الأطفال ان يفهموا نتائج السلوكيات من أجل تقييم الحلول وتجنب المشاكل.

إن عدم القدرة على ربط السبب والنتيجة سمة العديد من المراهقين والبالغين الذين يلجأون للعنف

القصة والنقاش :

في جلسة اليوم سوف نتعلم أن رؤية النتائج التي قد يسببها سلوكنا على الآخرين.

اعرض الصورة. هذه هي دانا (على أعلى الدرج) فتيات عدة (أسفل الدرج) قد قررن انشاء نادٍ ووضع كلمات سر ونكت هن من يفهمها فقط. الأطفال الآخرون في صفهم مثل دانا بدأت لديها مشاعر قوية تجاه الموقف.

1. كيف باعتقادك يشعر الأطفال غير الأعضاء في النادي مثل دانا تجاه ذلك ؟

(غاضبين / تم التخلي عنهم،وحيدين، حسودين).

2. كيف باعتقادك تشعر الفتيات من أعضاء النادي تجاه ذلك ؟ (مميزين، يكتمون الأسرار، محسودين)0

عندما يسبب شيء ما بأن يشعر ويتصرف الأشخاص بطريقة معينة، فنحن نتكلم عن نتيجة.إن نتيجة إنشاء نادٍ يضم في عضويته بعض الأطفال فقط هو أن بقية الأطفال يشعرون بالسوء والهجران.

3. ماذا ستكون النتيجة لو تمت دعوة جميع الأطفال في الصف للانضمام إلى النادي؟ (سيشعر أنهم مشمولون).

4. هل شعرت أنه تم هجرك من قبل ؟ ولماذ شعرت بهذه الطريقة ؟ وماذا فعلت تجاه ذلك؟

نشاط إضافي :

دعنا نتحدث أكثر قليلاًعن السبب والنتيجة سوف اقوم بوصف بعض الافعال أو الاسباب، وقم انت بإخباري ما هي نتائجها على الآخرين.

بعض السيناريوهات تشجع الطلبة على تصور مستقبل أكثر إيجابية، والتخيل بأن لديهم القوة للتأثير في بيئتهم الاجتماعية والمادية.

ما هي النتائج الممكنة على :

- الطلبة اذا ما قمت بالإعلان عن عطلة مدرسية غداً؟
- نفسي إذا ماكان الطلبة مزعجين وفوضويين ؟
- طالب اذا ما تم تجاهله من قبل زملائه الآخرين ؟
- أهلك اذا ما قمت بالتنظيف خلفهم دائما؟
- جيرانك اذا ما وضعت موسيقى صاخبة بصوت عالٍ في وقت متآخر من الليل ؟
- صديقك في المستشفى إذا ما قمت بزيارته أو إرسال بطاقة له ؟
- (إذا كان ممكناً)الحي الذي تسكن فيه إذا لم تكن هناك عصابات ؟
- (إذا كان ممكناً) الحي الذي تسكن فيه إذا لم يكن فيه تخريب للممتلكات الخاصة؟
- الجميع إذا لم يقم احد بسرقة شيء ابداً؟

تخيل الآن المواقف نفسها، ولكن قم بتغيير الأشخاص الخاضعين للتأثير، هل ستكون النتائج هي نفسها ؟ قم بتشجيع الطلبة على التفكير بافعال آخرى ذات علاقة بأسبابهم ونتائجهم.

الملخص:

لقد تعلمنا اليوم عن السبب والنتيجة، إن فهم اسباب المشاكل ونتائجها تساعدنا على أن نتعلم كيفية معاملة الآخرين بشكل،أفضل.

نقل أثر التعليم :

قم باستخدام المصطلح سبب ونتيجة عند ارشادك للطلبة في تحديد المشكلة، قم بتذكيرهم بأنه على الرغم من أن الاسباب المحددة لا تكون واضحة عادة الإ أنه بامكانهم القيام بتخمينات منطقية، لا بأس، وحتى إنه من المتوقع أن تخطئ أحياناً.

فكرة نشاط اضافي :

1. دع الطلبة يبحثون عن السبب والنتيجة في:-
   - مواضيع الدراسات الاجتماعية.
   - قصص يقرأونها
   - النشاطات والتجارب العلمية.
2. دع الطلبة يكتبون عن مشكلة واجهتهم مع شخص ما، ماذا كان سبب المشكلة ؟ ما النتيجة على جميع الأشخاص المعنيين ؟

جلسة الإحدى عشر

التعامل مع ضغوط النظراء (الاقران)

المفهوم : إن إعطاء قبول الرفض الجازم هو مهارة أمان شخصية مهمة.

مفاهيم اللغة : النظير،ضغط النظير.

الأهداف : سوف يتمكن الطلبة من :

- أيجاد ردود امنه لمواقف خطرة محتملة.
- مقأومة ضغوط النظراء
- استراتيجية حل المشاكل.

المواد اللازمة: سوف تحتاج إلى مايلي :

- ملصقات : تهدئة نفسك Calming Yours down
- وكيفية حل المشاكل How to Solve Problems
- ورقة عرض حجم كبير وقلم تخطيط.
- نشرات للتوزيع: واجب التقرير الذاتي للطالب، تقرير الأهل.

ملاحظات للمعلم:

قد لا يتوقف الأطفال المندفعون، ويفكرون في الأمان والإنصاف فيما يتعلق بسلوكهم. هذه المهارة ضرورية لمقأومة ضغوط النظراء. هذا الدرس في الجزم وحل المشاكل.
قد يكون من الصعب قول كلمة (لا) لأشخاص نحبهم. على الأطفال أن يتعلموا أنه لا بأس من قول كلمة (لا) وعندما يقولها أحد لهم لا ينبغي عليهم أن ينزعجوا. إن قبول الرفض الجازم هو أيضاً مهارة. احذر من أنه عندما يبرر الطلبة أسبابهم لقول كلمة لا، فإن الأقران قد يستجيبون بضغط إضافي للدفاع عن اسبابهم.

رابط الكتاب: Blubber by Judy Blume

القصة النقاش : سوف نتعلم كيف نقول "لا" للنظراء. وأن النظراء هم أصدقاؤك والأطفال الآخرون من عمرك.

اعرض الصورة. هذا هو رامي. ان رامي صديق حميم مع جيرانه سعد، عادل، منير منذ مدة طويلة. لقد اتفق سعد، عادل،ومنير بأنهم لأيحبون احد الأولاد من حي آخر. يريدون أن يرشوا الدهان على باب المرأب لهذا الفتى،ويريدون من رامي ان يساعدهم،إذا لم يقم رامي بالمساعده فأنهم يقولون بأنه لن يعود عضواً في مجموعتهم..

1. كيف باعتقادك يشعر رامي؟ (مرتبك، غاضب، خائف من العواقب). قم بالإشارة إلى ملصق كيفية حل المشاكل How to solve Problems

   عندما نقوم باستخدام الخطوات التالية :

2. ما هي المشكلة؟ (يشعر رامي بأنه تحت الضغط لكي يفعل شيئا لايريده).
3. هل من الإنصاف أن نقوم بالضغط على رامي لكي يفعل شيئا لايريده؟(لا)

   إن الخطوة الأولى في التعامل مع ضغوط النظراء هو أن تقرر ماذا إذا كان ما يطلبة منك اصدقاؤك آمناً، ضد القانون، وإذا ما كنت ترغب انت في فعله.

4. ماذا يمكن أن يحدث لو أنهم قاموا برش الدهان على المرأب؟ (ممكن أن يقعوا في المشاكل).

   يتذكر رامي أن تتوقف، يهدأ، ويفكر في المشكلة. أنه لا يرغب في مخالفة القانون وفي نفس الوقت لا يرغب ان يفقد اصدقاءه.

5. ما هي بعض الحلول التي يمكن ان يجربها رامي؟(يخبرهم بشعوره، يمشي مبتعداً، يذهب معهم).
6. ماذا سيحدث لو أن......؟ قم بتقليل الحلول بجعل الطلبة يسألون ويجيبون عن الأسئلة من كيفية حل المشاكل الخطوة 3.
7. ماذا بامكان رامي أن يقول لأصدقائه ؟("لا" بطريقة جازمة)

   ماذا لو استمر اصدقاؤه بالضغط عليه ؟ (يمكنه يكرر رفضه، كما يمكنه المغادرة).

دعنا ندون بعض الخطوات المتعلقة بالتعامل مع ضغوط الأقران.ارشد الطلبة لوضع خطوات مهاراتهم الخاصة.تالياً بعض الخطوات الممكنة :

1. قرر ما اذا كان ما يطلبه منك صديقك آمناً، مخالفاً للقانون، أو ان يكون شيئاً ترغب انت في فعله.

2. ارفع هامتك، وانظر مباشرة اليهم ثم قل : "لا" كأنك تعنيها.

3. قم بالتفكير بشئ آخر لتفعله.

لعب الأدوار :

سوف اقوم بلعب دور رامي باتباع خطوات مقاومة ضغوط الأقران؛ ثم ستقومون بلعب بعض الأدوار؛قم باختيار المتطوعين ليلعبوا دور أصدقاء رامي.

نموذج للطلبة – قم بلعب دور رامي باتباع الخطوات التي وضعها الطلبة قل نفسك : هذا مخالف للقانون. قل للطلبة الذين يقومون بدور أصدقاء.

رامي: أنه مخالف للقانون سوف نواجه الكثير من المشاكل ربما ينبغي علينا الذهاب والتحدث مع هذا الفتى بدلا من ذلك وإخباره عن كيفية شعورنا تجاهه.

بعد نموذج لعب الأدوار قم بتوجيه السؤال : كيف كان أدائي ؟ هل قمت بإتباع الخطوات للتعامل مع ضغوط الاقران ؟

دع الطلبة يتدربون. قسّم الطلبة إلى شركاء عليه ان يكون الممثل والشريك الآخر عليه ان يكون المدرب. على المدرب أن يساعد الممثل على تذكر الخطوات وتوفير الدعم، بينما يتدرب الممثل على استجاباته، قم باختيار المواقف من القائمة أدناه التي تعكس افضل ما لدى الطلبة من خبرات، بامكانك التأقلم مع المواقف أو إنشاء مواقف خاصة بك حسب الحاجة.

تظاهر بأن بعض الأولاد يريدون منك ان :

- تهرب أشياء من خزانة والديك.
- مساعدة صديق على الغش في الامتحان.
- عمل مقالب بواسطة المكالمات الهاتفية.
- الركض عبر بركة متجمدة
- استعارة القرص المدمج الجديد الخاص بأخيك.
- سرقة الحلوى من البقالة.

الملخص :

ان قول كلمة "لا" للأصدقاء أمر صعب. تعلمنا أنه من المهم الوقوف أمام الأصدقاء عندما يريدونك أن تفعل أشياء غير قانونية أو انت لا تريد أن تفعلها.

تذكير للبيت – نشرات للتوزيع : واجب التقرير الذاتي للطالب، تقرير الأهل " قم بإضافة " التعامل مع ضغوط الأقران كمهارة اجتماعية، وضع خطوات المهارات التي وضعت في الصف.

نقل أثر التعليم : ساعد الطلبة على استخدام المهارات من هذا الدرس في المواقف اليومية.

فكرة نشاط اجتماعي :

دع الطلبة يتحرون السلوك الغريزي لمجموعة من الحيوانات مثل : الخراف؛ اللاموس (قوارض قصيرة الذيل)؛ والجواميس. قم بمقارنة وتمييز سلوكها باتجاه ضغط الأقران.

مستوى الصف الثالث الأساسي

الجلسة الثالثة

المشاعر المتضاربة (المتعارضة)

المفهوم :يمكن أن يكون للأشخاص مشاعر متعارضة بخصوص موقف معين.

مفاهيم اللغة : لماذا، لأن،و،متعارض أو متضارب.

الأهداف :

سوف يتمكن الطلبة من :

- تحديد شعورين متضاربين يمكن أن يشعر بهما الشخص الواحد.
- شرح الأسباب الممكنة للمشاعر المتعارضة.

المواد : سوف نحتاج إلى رسالة إلى البيت Second step unit 1:(2)

ملاحظات للمعلم :

يمكن للمشاعر المختلطة أن تكون معينة في المشاكل الشخصية. فمعظم من هم بعمر الثامنة والتاسعة مدركون بأنه يمكن أن يكون لدى الشخص شعوران متشابهان في الوقت نفسه فيما يتعلق بهدفين مختلفين :

"أنا حزين لأنني أضعت كتابي، وأنا غاضب لأن والدتي ألقت اللوم علي"

لايدرك الكثيرون أنه يمكن أن يكون لدى الشخص شعوران متناقضان في الوقت نفسه، مثل ان يكون سعيداً وحزيناً:" أنا حزين لرحيلي لانني لن أرى اصدقائي، وأنا سعيد للرحيل لأنني سأكون أقرب لأبناء عمومتي "، يتطور هذا المفهوم في الفترة العمرية ما بين 9 و11 سنة.

مرجع الكتاب (ISPEAK ENGLISH FOR MY MOM BY MURIEL STANCK)

القصة والنقاش :

في جلسة اليوم، سنتعلم كيفية تحديد شعورين مختلفين،يمكن ان يكونا لدى الشخص تجاه موقف واحد.

اعرض الصورة. هذا هو رامي، اليوم يوم مميز، الأخ الأكبر لــ رامي واسمه فؤاد سوف يعود للبيت من الخدمة بالكاد يستطيع رامي الانتظار، فهو يجلس مقابل الباب الأمامي وينظر إلى الخارج من النافذة، لقد أخبر فؤاد رامي بأنه سوف يبني له قلعه في الشجرة الواقعة في

الحديقة الخلفية، ولكن لم يسبق لــ رامي أن تسلق شجرة من قبل، وهو لا يحب اصلاً أن يلعب في اللعبة الغابة في ملعب المدرسة.

1. باعتقادك كيف يشعر رامي حول عودة فؤاد إلى البيت ؟ (سعيد، متحمس) لماذا ؟ (لأنه يحب اخيه ويشتاق اليه).
2. كيف يشعر رامي باعتقادك حول القلعة في الشجرة ؟ (منفعل، خائف) لماذا ؟ (لأنه يخشى المرتفعات).

   لنضع الطريقتين اللتين يشعر بهما رامي في جملة واحدة يشعر رامي............... لأنه.........................، وهو أيضا يشعر..................لأنه.......................

   لدى رامي مشاعر متضاربة (متعارضة).
3. هل تعتقد بأن فؤاد شقيق رامي قد سبق له ان أحس بالخوف من شئ مثل تسلق الشجرة ؟ (ربم). كيف يمكن لــ رامي ان يعرف ؟(يسأله).
4. متى وأين يمكن لــ رامي، أن يخبر فؤاد كيف يشعر ؟ (في وقت يسوده الهدوء عندما لا يكون فؤاد مشغولاً بالتحدث مع الآخرين).

نموذج للطلبة :

ألعب دور رامي واخبر فؤاد كيف يشعر: أنا سعيد بعودتك إلى المنزل. ولكنني في الوقت نفسه خائف من تسلق الشجرة، فلم يسبق لي ان قمت بذلك من قبل.

- كيف يمكن لــ فؤاد أن يظهر لــ رامي بأنه يفهم ما يشعر به ؟ (يخبره عن فترة ما عندما شعر بالطريقة نفسها).
- ماذا باستطاعة فؤاد أن يفعل لمساعدة رامي على تجاوز خوفه من التسلق ؟ (ان يتسلق معه. وأن يبني قلعة منخفضة في الشجرة).

نشاط اضافي:

سوف اخبركم بأربع قصص. في كل منها، ينتاب الطفل شعوران مختلفان. تظاهر بانك الشخص الموجود في القصة واخبرني كيف يشعر هو أو هي ولماذا.

- تحب سهى الذهاب إلى دروس السباحة. اليوم يفترض ان يقوم الصف بالقفز من على منصة الغطس للمرة الأولى.

- لاتريد سهى القفز. كيف تشعر ؟(متحمسة بخصوص دروسها وخائفة من القفز عن المنصة) هل ستشعر بالطريقة نفسها ؟
- يقوم سعيد بزيارة إلى عمه وأبناء عمه. حان الوقت الآن للذهاب إلى المنزل. لقد قضى وقتاً ممتعاً ويتمنى لو باستطاعته البقاء فترة أطول، وبينما يوظب حقيبته. يفكر سعيد بالذهاب للمنزل، وبالكاد يستطيع انتظار العودة كيف يشعر ؟ (حزين لانتهاء الرحلة ومتحمس للذهاب إلى المنزل).هل ستشعر بالطريقة نفسها ؟
- تم دعوة هيا إلى حفلة من قبل أبناء عمها،إنها تحب الحفلات، ولكنها تدرك أنها لن تعرف أيا من اصدقاء أبناء عمها : كيف تشعر ؟ (متحمسة بشأن الحفلة وقلقة بشأن أبناء عمها).
- قيس وسامي يتسابقان في سباق (ثلاثي الارجل) إنهما بالمقدمة عندما يسقطان فجأة ويجرحان ركبتيهما. إنهما ينهضان والجميع يشجعهما وينهيان السباق في المركز الأول كيف يشعران (فخورين بفوزهم بالسباق ومحبطين من سقوطهم) هل ستشعر بالطريقة نفسها.
- فكر بوقت ما عندما شعرت بشعورين مختلفين في الوقت نفسه. هل يرغب احدكم في إخبارنا عندما حدث هذا لكم ؟

الملخص:

في جلسة اليوم تعلمنا أنه يمكن ان يكون لدينا شعوران مختلفان في الوقت نفسه فيما يتعلق بموقف واحد على سبيل المثال. كان رامي يشعر بالإثارة لعودة اخيه ومتوتر بخصوص تسلقه للشجرة.

تذكير للبيت : Take –home letter 2:second step unit 1

نقل أثر التعليم :

يبدو الأطفال مرتبكين عند مواقف معينة،ساعدهم على تحديد جميع مشاعرهم، وذكرهم بأنه من الممكن أن يتولد أكثر من شعور واحد في الوقت نفسه.

تذكير للبيت: اطلب من الطلبة ان يقوموا بوصف أكثر من شعور واحد يتولد لديهم في الوقت نفسه.

اطلب من الطلبة الكتابة حول شعورهم بشعورين متضاربين.

الجلسة الرابعة عشر

التعامل مع خيبة الأمل

المفهوم: إن التعامل مع خيبة الأمل أو الفشل في بلوغ هدف ما يتطلب سلوكاً جيداً أو تقييماً للموقف.

مفاهيم اللغة : مصاب بخيبة أمل، هدف، ينجح، يخطط، مثابرة.

الأهداف : يوف يتمكن الطلبة من :

- تحديد الردود الأيجابية لخيبة الأمل.
- تحضير خطة لتحقيق هدف.
- استخدام استراتيجية حل المشاكل.

المواد اللازمة: سوف تحتاج إلى ما يلي

- ملصقات: ماذا تفعل عندما تغضب، وكيفية حل المشاكل What to do when you are angry, How to solve problems
- ورقة عرض كبيرة وقلم تخطيط.
- نشرات للتوزيع: واجب التقرير – الذاتي للطالب، تقرير الاهل

ملاحظات للمعلم :

للعديد من الأشخاص، فإن كلمة فشل تعني النهاية بدون أية فرص إضافية.

من المفيد لبعض الأشخاص، إعادة تعريف المصطلح، يمكن النظر للفشل نظرة إيجابية نحو تحقيق الهدف. قم الإشارة إلى أن العديد من الأشخاص حتى الرياضين المشهورين والعلماء قد فشلوا في محاولاتهم الأولى.

"الفشل" يوفر فرصاً للتعلُّم، إن الأهداف المثيرة وذات التحدي تتطلب عملا شاقاً، مثابرة، وتعلُّماً جديداً.

إن جانباً مهماً من هذه الجلسة هو مساعدة الأطفال على فهم وتحديد الأشياء التي هي من ضمن قدراتهم للتحكم والتغيير.

رابط الكتاب : Oliver Button Is Sissy By Tomie de Paola

القصة والنقاش :

سوف نتعلم اليوم ماذا نفعل عندما نشعر بخيبة الأمل.

1. ما معنى أن تشعر بخيبة أمل ؟ (تشعر بالخذلان أو بعدم السعادة)

اعرض الصورة. هذا سمير، إنه يتعلم كيف يرمي الكرة. إن فريقه لكرة القاعدة لديه مباراة مهمة يوم السبت،ويأمل سمير بأن يكون الرامي في اللعبة. لقد قام المدرب باختيار لاعب آخر بدلا منه.

2. كيف باعتقادك يشعر سمير ؟(خاب امله، حزين)

يعتقد سمير أنه جيد مثله مثل الولد الآخر، لقد خاب امله لدرجة أنه يرغب في البكاء، وقد بدأ يشعر بالغضب. يشعر بأنه يريد الصراخ في وجه المدرب والولد الآخر الذي سوف يرمي الكرة.

3. ماذا باستطاعة سمير ان يفعل بخصوص شعوره بالغضب ؟ (أن يهدأ). دع الطلبة يتدربون على اساليب التهدئة.

4. لماذا باعتقادك لم يتم اختيار سمير كرامٍ ؟ إن الرامي الآخر يمكن ان يكون افضل ربما يرغب المدرب ان يستخدم سمير في مبارة قادمة.

إن الهدف هو شيء تعمل باتجاهه. ان هدف سمير هو تحسين مهاراته في الرمي. عندما تشعر بخيبة أمل من عدم بلوغك للهدف، فمن المهم ان تفكر لماذا لم تبلغه وما هي خطواتك المقبلة.

العديد من الرياضيين والأشخاص الآخرين ينجحون أو يبلغون هدفهم من المحأولة الأولى من المفيد ان تتأكد أن هدفك يمكن تحقيقه وان تضع خطة لبلوغه.

احيانا يقوم الناس بتغيير أهدافهم أو وضع خطة جديدة لبلوغ هدفهم، إن تحقيق الهدف يتطلب المثابرة التي تعني الاستمرار بالمحأولة.

5. دعنا نفكر ببعض الخطط التي من الممكن ان يجريها سمير (يمكن أن يطلب المساعدة لتحسين مهارته في الرمي، يمكن ان يقضي وقتاً أطول في التدريب).

6. ماذا سيحدث لو أن..............؟ قم بتقييم الحلول بجعل الطلبة يسألون ويجيبون عن الاسئلة من كيفية حل المشاكل How to solve Problems

قم بالإشارة إلى الخطوة (4). يحتاج سمير لاختيار حل وعمل خطة بخطوة لتنفيذها اذا كان هدفه ان يصبح رامياً أفضل، فإن إحدى الخطط الممكن وضعها هي أن يتدرب على الرمي مدة ثلاثين دقيقة في اليوم ولمدة عشرة أيام.

لنقم بتدوين بعض الخطوات حول ماالذي ينبغي عمله عندما نشعر بخيبة الامل. ماالذي ينبغي على سمير أن يفعله ؟

قم بتوجيه الطلبة لإيجاد خطوات لمهاراتهم تاليا بعض الخطوات الممكنة :

1. التهدئة.
2. فكر ما اذا كان الهدف هو ما تحتاجه فعلاً ويمكنك تحقيقه.
3. حأول ان تفهم لماذا لم تحقق هدفك بعد.
4. قم بالتخطيط لخطواتك القادمة.

نشاط: قم بتعيين الطلبة ضمن مجموعات نقاش صغيرة، اعطِ كل مجموعة أحد المواقف في القائمة ادناه، أو اقترح مواقف من عندك لتعكس افضل ما لدى الطلبة من خبرات. اجعل المجموعات تناقش لدقائق عدة كيف يمكنها التعامل مع خيبة الامل ثم اخذ بقية الصف.

بامكانك أيضا ان تلعب الأدوار في بعض هذه المواقف أو اجعل هذا نشاطاً مكتوباً

ماذا ستفعل لو أنك :

- لم تختار للعبة تم تجربتك لها.
- خسرت مسابقة التهدئة في المدرسة.
- نسيت ماذا عليك قوله في اجتماع المدرسة.
- لم تستطع أن تجاري اصدقاءك على دراجتك.
- لم تستطع الذهاب لحضور الفيلم نظرا لوجود ثقب في عجلة السيارة.
- خسرت أحقية الذهاب في رحلة مدرسة ميدانية نظراً لسلوكك.

الملخص:

لقد تعلمنا اليوم ماذا يمكننا أن نفعل للتعامل مع خيبة الامل. يمكننا التهدئة، يمكن ان نتأكد أن هدفنا هو ما نحتاج اليه ويمكن تحقيقه، ويمكننا حل المشاكل لوضع خطط لبلوغ الهدف عندما لا تنجح الأمور في المرة الأولى يمكننا المثابرة.

تذكير للبيت – نشرات للتوزيع : واجب التقرير الذاتي للطالب، تقرير الأهل

قم بتدوين "التعامل مع خيبة الأمل كمهارة اجتماعية. وقم بكتابة خطوات المهارة التي تم تطويرها في الصف.

نقل التعليم

اطلب من الطلبة أن يكتبوا عن وقت شعروا فيه بخيبة أمل من عدم تحقيق الهدف.

اطلب منهم كتابة ما حدث، وماذا سيفعلون بشكل مختلف، ثم اطلب منهم وضع خطة لكيفية بلوغ هدف معين.

يمكنك اقتراح ان يختار الطلبة اهدافاً اكاديمية صغيرة مثل تحقيق علامات أعلى في مسابقة التهجئة هذا الأسبوع من تلك التي أحرزوها في الأسبوع الماضي، أو ان لايخطئوا بخمسمسائل في الرياضيات على التوالي كواجب منزلي.

فكرة نشاط إضافي:

اجعل الطلبة يبحثون عن قصة توماس اديسون اختراع المصباح الكهربائي،كم من المحاولات الفاشلة التي مر بها قبل الوصول إلى هدفه في اختراع المصباح الكهربائي الذي يعمل ؟

اجعل الطلبة يبحثون عن بقية الأشخاص المشهورين الذين اتصفوا بالمثابرة في وجه الفشل لتحقيق أهدافهم، فعلى سبيل المثال حقق Babe Ruth في وقت من الأوقات الرقم القياسي في عدد المرات في الركض حول الملعب وعدد مرات ضرب الكرة في البيسبول.

الجلسة الختامية

الهدف العام :

تهدف الجلسة الختامية الى معرفة الفوائد التي اكتسبها الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الجلسات واللقاءات التدريبية.

اجراءات الجلسة :

1. تقوم الباحثة بالترحيب بافراد عينة الدراسة وتثمين التزامهم بالمواعيد.
2. تقدم الباحثة ملخصاً اجمالياً لكافة الجلسات من تقييم ذاتي وتغذية راجعة ومؤشرات فاعلية والاتقان للبرنامج.
3. تقوم الباحثة بفتح باب النقاش والاستفسارات من الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن البرنامج التدريبي
4. تقوم الباحثة بتقديم الشكر للطلبة على التزامهم بالحضور للجلسات التدريبية دون انقطاع.
5. تقوم الباحثة باجراء تقييم شامل للبرنامج التدريبي وذلك من خلال :

أولاً: التقييم الذاتي (Self- evaluation)

وهو نموذج تقييم ذاتي تجريه الباحثة بعد الانتهاء من تقديم الجلسات كاملة حيث يتضمن على :

- هل فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم اهداف البرنامج التعليمي ؟
- هل كان لديك القدرة والمهارة العالية في تحقيق الاهداف وحفز الطلبة في تحقيقها ؟
- ماهو انطباعك العام من تطبيق البرنامج على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟

أ. هادف / غير هادف

ب. حيوي نشيط / ممل

ج. ودي / عدائي

- أية تعديلات ترغب في تغييرها فيما يخص باجراءات تطبيق المهارات والنشاطات التدريبية للبرنامج ؟

....

....

....

- أية ملاحظات اخرى:

....

....

....

ثانياً: التغذية الراجعة Feed back

وهو نموذج يتضمن عدة اسئلة تتمثل بها التغذية الراجعة لتطبيق البرنامج على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وممارستهم لانشطة البرنامج :

1. صف الجو العام من تطبيق البرنامج التدريبي ؟

....

....

....

2. مالذي تعلمته من الانشطة التدريبية للبرنامج ؟

....

....

....

3. ما هو أهم بعد من ابعاد البرنامج الثلاثة (ادارة الغضب، التحكم بالاندفاع وحل المشكلات، مهارة التعاطف) تعتقد بأنه كان له الاثر الكبير على تحقيق تكيفيك الاجتماعي والتحصيل ؟ ولماذا ؟

....

....

....

4. اكتب بما لا يزيد عن اربعة اسطر الدروس العبر التي تعلمتها من البرنامج ؟

....

....

....

ثالثاً: فعالية البرنامج ومدى اتقانه

تتوقع الباحثة تحقيق الاهداف الاتية من جراء تطبيق البرنامج التعليمي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم :

- تنمية التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- زيادة التحصيل الاكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

THE EFFECT OF A TEACHING PROGRAM BASED ON GOLEMAN'S EMOTIONAL INTELLIGENCE IN IMPROVING SOCIAL ADJUSTMENT AND ACHIEVEMENT FOR A SAMPLE OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN JORDAN

By
Hanada Abzakh

Supervised by
Prof. Jamil Smadi

ABSTRACT

The Current study aimed at investigating the effect of a teaching program based on Goleman's Emotional Intelligence in improving social adjustment and achievement for a sample of students with learning disabilities in Jordan.

The study sample consisted of 24 students (males and females) with learning disabilities in schools of the Ministry of Education at Grades (Third, Fourth and Fifth) distributed randomly in two groups: Experimental group and Control group.

A scale of social adjustment was constructed and validated, then administered to the sample of the study before and after the learning program. For achieving the targets of the study the educational program (Second Step) was implemented after the researcher has translated and

arbitrated the program by a specialized group of instructors in special education and psychology.

The program covered three dimensions of emotional intelligence: empathy, impulse control and problem solving and anger management. It also consisted of several training sessions varying in number according to the grade level.

The results revealed that there was significant differences (0.05=α) between the grade averages of the two group individuals: experimental and control on the scale of social adjustment attributable to the learning program and in favor of the experimental group, whereas no statistical significance effect to the achievement was shown.

The results were discussed in the light of theoretical literature and previous studies and the appropriate recommendations were made.